



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**INTERAÇÃO LÚDICA COM OS PARES,
ACEITAÇÃO SOCIAL
E AMIZADES RECÍPROCAS
EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

EVA DA CONCEIÇÃO BALEIA VINAGRE MONTEIRO

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTORA MANUELA VERÍSSIMO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Prof. Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Ao ISPA, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, por me ter proporcionado esta oportunidade de enriquecimento e valorização pessoal ao longo destes anos.

À professora Manuela Veríssimo, por me ter honrado com a sua orientação, experiência e conhecimento, pela sua paciência e atenção e pela capacidade de tornar todo este trabalho mais simples.

Ao professor Francisco Peixoto, pela sua disponibilidade e apoio.

Ao Orlando, pelos momentos de partilha de experiência e conhecimento na recolha dos dados e à equipa do UIPCDE, que também me auxiliou na recolha de dados.

Às crianças que participaram nesta investigação, pela colaboração e momentos divertidos que transformaram esta experiência em momentos lúdicos.

À Anabé, por todo o apoio nesta aventura, disponibilidade e contributo de tornar este trabalho melhor. Ao Rui, pelo seu importante contributo nos momentos finais.

Ao Francisco, por me ter incentivado a entrar nesta aventura e me mostrar a importância de querer ser sempre melhor.

À Joana, pela sua constante presença na minha vida durante esta aventura e me mostrar que afinal as guerreiras existem.

À Ana, pela partilha de um longo percurso nesta aventura, por estar sempre ao meu lado, uma âncora em vários dias de tempestade.

Ao Gonçalo, por partilhar comigo esta aventura desde o primeiro momento e nunca ter deixado de acreditar, pelo seu amor e carinho, por ser eterno na minha vida.

À Patrícia, por todo o apoio desde que me lembro, por estar sempre lá e por me mostrar que existe a amizade eterna.

Ao Benjamin Lorwe, o meu porto de abrigo, por todo o seu amor que me torna mais forte.

À minha família. Aos meus pais, por me terem proporcionado realizar este sonho e por serem a minha rede de segurança em toda a minha vida. À minha irmã e sobrinha, por enriquecerem a minha vida.

*Dedico este trabalho ao meu filho Pedro
Por existir e dar sentido à minha vida
Por me tornar uma pessoa mais rica
Por transformar o meu sonho em realidade*

Resumo

No contexto pré-escolar, as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social. Diversos estudos salientam que a forma de brincar pode determinar a aceitação ou rejeição social e o desenvolvimento de amizades. O presente estudo tem como objectivo analisar a relação entre o tipo de comportamentos manifestados pelas crianças em actividades lúdicas e a aceitação social no grupo de pares, bem como o número de amizades recíprocas desenvolvidas nas relações diádicas. Participaram 128 crianças com idades entre os três e os cinco anos, a frequentar uma instituição da rede particular de ensino. De forma a avaliar a aceitação social e o número de amizades recíprocas, recorreu-se às medidas sociométricas, que resultam do conjunto de três tarefas: *Nomeação*, *Escala de apreciação* e *Comparação entre pares*. No sentido de analisar os comportamentos de interacção lúdica foi utilizada a PIPPS – Penn Interactive Peer Play Scale, versão portuguesa, adaptada de Fantuzzo et al. (1995), com 3 dimensões: *Disrupção*, *Desconexão* e *Interacção positiva*. Os resultados permitiram confirmar as hipóteses de estudo que apontam para que as crianças que manifestam comportamentos de interacção positiva revelam uma maior aceitação por parte dos pares e um maior número de amizades recíprocas, enquanto que as crianças que manifestam comportamentos de disrupção e desconexão são alvo de uma menor aceitação social e apresentam um menor número de amizades recíprocas.

Palavras-Chave: *Brincar; Interação lúdica entre pares; Competência social, Aceitação social; Amizades recíprocas*

Abstract

During preschool education, ludic activities represent the main process by which infants communicate with each other. In addition, they carry the ability of promoting the development of the infants' social skills. Several research studies emphasize that the way infants play may not only have a fundamental role in dictating how they are accepted in society, but also be intrinsically associated to the overall development of their social interactions. The present research had the purpose of not only analyzing the relationship between the behaviors of infants in a ludic context and how their peers accept them, but also to quantify the reciprocal friendships developed. One hundred and twenty eight infants, aged between three and five, participated in this study. The level of social acceptance and the number of reciprocal friendships were evaluated using the sociometric measures as a reference. The results are a cumulative effect of three different tasks: Nomination, Appreciation, and Comparison among peers. In relation to the behaviors of the infants in a ludic context, it was utilized the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS), in its Portuguese version, adapted from Fantuzzo et al. (1995), including the following parameters: Disruption, Disconnection and Positive Interaction. The results obtained allowed the confirmation of the anticipated outcome. Infants that show a high level of positive-interaction type of behavior reveal a higher degree of acceptance from their peers and a significant number of reciprocal friendships. Conversely, infants that manifest disruptive and disconnected behaviors have a marked tendency for a non-social acceptance and, accordingly, present a reduced number of reciprocal friendships.

Keywords: *Play; Infants in a ludic context; Social skills; Social acceptance; Reciprocal friendship.*

Índice

I – Introdução	1
II – Enquadramento teórico	
1. Interação lúdica.....	5
1.1 Evolução do conceito de brincar	5
1.2 Recentes investigações	14
1.3 Interação lúdica e desenvolvimento.....	21
1.4 Interação lúdica e desenvolvimento social	23
1.5 Interação lúdica e interação entre pares	25
2. Interação entre pares	28
2.1 Grupos	28
2.2 Relações entre pares	29
2.3 Relações de amizade.....	31
3. Competência social.....	34
3.1 Aceitação social e estatuto social	37
4. Pertinência e objectivo do estudo	40
III – Metodologia	
1. Participantes.....	43
2. Instrumentos	43
2.1 Medidas Sociométricas.....	43
2.2 PIPPS	44
3. Procedimento	45
IV – Resultados	47
V – Discussão	51
VI – Conclusão	55
Referências Bibliográficas.....	60

I - Introdução

A presente investigação aborda a temática das interações lúdicas em idade pré-escolar e remete para a importância do brincar nesta fase. Curry e Arnaud (1984) destacam o valor do brincar, que proporciona uma variedade de experiências e uma satisfação e prazer imediatos, bem como um incentivo para a exploração.

As interações lúdicas entre os pares representam um importante contexto desenvolvimental para a criança, onde adquire um grande leque de comportamentos, capacidades, atitudes e experiências que influenciam a sua adaptação ao longo da vida e o seu funcionamento social, emocional e cognitivo (Curry & Arnaud, 1984; Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

A teoria nesta área remonta ao início do século XX, destacando-se a teoria de Parten (1932) que descreve diferentes comportamentos em interações lúdicas de acordo com a participação social das crianças, associando assim ao jogo comportamentos não-sociais, semi-sociais e sociais, distribuindo-se estes em seis categorias que definem os diversos tipos de jogo: os comportamentos não-sociais associam-se ao jogo desocupado, de observação e solitário; os comportamentos semi-sociais estão relacionados com o jogo paralelo; e, por fim, os comportamentos sociais estão presentes no jogo associativo e cooperativo. A autora defende uma sequência desenvolvimental, durante os anos pré-escolares, que progride dos comportamentos não-sociais para uma predominância dos comportamentos sociais, a partir dos cinco anos de idade.

Rubin, Fein e Vandenberg (1983) destacam que, a partir de metade do século XX, diversos autores em diferentes áreas da Psicologia se interessam pelas actividades lúdicas na infância. Na área da Psicanálise destaca-se Freud, Melanie Klein e Winnicott, que assumem o brincar como uma forma de comunicar e interagir com o meio envolvente e um meio de expressão da agressividade e controlo da angústia.

Na área da Psicologia do Desenvolvimento, Pellegrini e Smith (2005) destacam a perspectiva desenvolvimental de Piaget, que estabeleceu uma sequência de estádios de jogo, especialmente no jogo simbólico, associada aos estádios de desenvolvimento cognitivo. Ainda nesta área, Rubin et al. (1983) salientam os estudos de Vygotsky que acrescenta a importância da dimensão social, assumindo o brincar como a criação de

uma situação imaginária que surge a partir de factores afectivos e sociais e não de factores cognitivos.

Mais recentemente, autores como Sutton-Smith e Bruner concebem o brincar como um contexto que permite à criança a exploração de novos comportamentos e ideias num ambiente seguro e o desenvolvimento de novas estratégias que poderão ser utilizadas posteriormente em contextos reais (Rubin et al., 1983).

Diversos autores analisaram as teorias de Parten (1932) e de Piaget (1978) no sentido de concretizar uma definição do conceito de jogo e estabelecer uma sequência desenvolvimental com base na ideia de que o jogo reflecte e evolui de acordo com o desenvolvimento da criança. Rubin et al. (1983) definem quatro categorias de jogo, em que destacam o jogo dramático que tem um papel preponderante na vida das crianças, desenvolvendo-se nos primeiros anos de vida até ao início dos anos escolares, com expoente máximo nos anos pré-escolares. Pellegrini e Smith (2005) associam este tipo de jogo à fantasia, que representa o paradigma do brincar durante a fase da infância.

Por fim, Xu (2010) salienta que investigações recentes contrariam a teoria de Parten, ao revelar que as crianças não seguem obrigatoriamente a hierarquia que a autora propôs no seu estudo e reforçar que o brincar paralelo não diminui com a idade, apontando para uma necessidade de reavaliar a sequência desenvolvimental de acordo com a realidade actual.

As brincadeiras representam o mediador central da interacção social com os pares na infância, tendo em conta que as crianças passam a maior parte do seu tempo a brincar. Estas interacções vão-se tornando mais sociais à medida que a criança cresce, proporcionando-lhe a oportunidade de praticar e evoluir nas suas competências emergentes aos níveis cognitivo, sócio-cognitivo, linguístico e social. Numa primeira fase, estas oportunidades surgem no contexto familiar através da interacção com os pais e irmãos, contudo, a interacção com os pares proporciona à criança a possibilidade de brincar e interagir com crianças com características mais diversas, levando a uma maior diversidade de interacções, o que, na maior parte dos casos, acontece através do ingresso no ensino pré-escolar (Coplan & Arbeau, 2009).

É de referir que a literatura aponta no sentido de que a forma de brincar e os comportamentos adoptados pelas crianças nestes contextos são determinantes na aceitação social e no estabelecimento de relações de amizades recíprocas (Howes 1983; Putallaz, 1983; Ladd, Price & Hart, 1988; Vaughn, Azria, Caya, Newell, Krysik, Bost &

Kazura (2000); Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik, 2001), uma vez que promovem o desenvolvimento de competências sociais (Bredekamp & Copple, 1997).

Coplan e Arbeau (2009) referem neste sentido que as crianças mostram-se mais proactivas na selecção dos seus pares e amigos ao responderem de forma diferenciada a comportamentos positivos ou negativos por parte dos seus colegas. Da mesma forma, Persson (2005) concluiu que as crianças que manifestam mais comportamentos pro-sociais têm uma maior probabilidade de ser também alvo deste tipo de comportamentos, enquanto que as que manifestam mais comportamentos lúdicos desconectados e disruptivos têm uma menor probabilidade de incitar iniciativas pro-sociais por parte dos seus pares.

Este trabalho divide-se em seis partes: na primeira parte apresenta-se uma breve introdução ao tema explorado no presente estudo; a segunda parte é composta por um enquadramento teórico que sustenta as hipóteses de estudo no sentido de analisar a relação entre o tipo de comportamento que as crianças manifestam nas interacções lúdicas e a aceitação social bem como as amizades recíprocas, para isso esta revisão de literatura divide-se em três grandes temas, sendo eles a interacção lúdica, a interacção entre pares e a competência social; a terceira parte é dedicada a aspectos metodológicos, onde se descreve os participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados; na quarta parte apresenta-se os resultados que respondem à questão de investigação; a quinta parte pretende apresentar uma discussão dos resultados obtidos à luz da revisão de literatura apresentada; e por fim, na sexta parte, reflecte-se acerca das conclusões do estudo e apresentam-se as limitações do estudo e possíveis investigações futuras.

II - Enquadramento teórico

1. Interação lúdica

1.1 Evolução do conceito de brincar

Os primeiros estudos na área da Psicologia com crianças em idade pré-escolar iniciaram-se nos anos 20 e prolongaram-se até aos anos 40, sendo o período entre 1925-1940 especialmente produtivo. Segundo Smith e Connolly (1972), os principais estudos analisavam o desenvolvimento a diversos níveis, que se dividiam em 5 categorias: desenvolvimento físico, que se baseavam em medidas antropométricas, curvas de crescimento e desenvolvimento motor; desenvolvimento intelectual, dando especial destaque aos testes mentais e desenvolvimento de capacidades académicas, linguísticas e musicais; problemas e ajustes comportamentais, que se focavam essencialmente em procedimentos de treino, hábitos de rotina e atitudes parentais; desenvolvimento social, que analisavam as diferenças de idade, de género e classes, as competências sociais, a escolha de pares, as interações criança-professor, entre outros, com recurso a análise de diferenças individuais estáveis através dos dados dos professores e observação directa; e, por fim, estudos críticos sobre a metodologia de observação.

Relativamente às actividades lúdicas das crianças, desde sempre se verificou alguma controvérsia na definição do conceito de brincar, tendo sido estudado a partir de diferentes perspectivas, como a etologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a educação (Pellegrini & Smith, 2005).

A teoria clássica inicial nesta temática pertence a Friedrich von Schiller, um poeta e filósofo do século XVIII, que define o brincar como o consumo sem objectivo de energia excedente (Rubin et al., 1983). Segundo estes autores, a *Teoria do Excedente de Energia* postula que as pessoas são motivadas pelas suas necessidades primárias de sobrevivência e que o brincar resulta da energia supérflua que resta após a satisfação das necessidades básicas. Tendo em conta que as crianças não são responsáveis pela sua sobrevivência, toda a sua energia é considerada excedente e gasta através de actividades lúdicas. Athey (1984) reforça que a brincadeira era encarada como uma actividade supérflua que ocorre na ausência de acções reais.

A segunda teoria clássica do brincar sugere que as actividades lúdicas derivam de um défice de energia em vez de uma energia excedente. A *Teoria da Recreação*, atribuída a Moritz Lazarus em 1883, defende que o trabalho árduo consome grande parte da energia humana mental e física e que gera uma necessidade de descanso. Contudo, a total recuperação só é possível através de actividades que transcendem a realidade imposta pelo trabalho, atribuindo uma função restauradora às actividades lúdicas e recreativas (Rubin et al., 1983).

A teoria de Lazarus foi posteriormente desenvolvida por G. T. W. Patrick, que argumenta que o brincar resulta de uma necessidade de relaxamento devido ao esforço mental que requerem actividades tais como o pensamento abstracto, a atenção concentrada e a coordenação olho-mão. A *Teoria do Relaxamento* sugere ainda que através do brincar é possível atingir o alívio necessário decorrente da fadiga originada por esse esforço (Rubin et al., 1983).

Outra teoria clássica na temática do brincar foi desenvolvida por Groos e tem como base conceitos darwinianos. A *Teoria da Prática ou Pré-exercício* defende que o brincar deve servir um objectivo adaptativo para que continue a existir ao longo dos anos nas várias espécies. Para além disso, segundo esta teoria, o período da infância representa um período de imaturidade que existe apenas para que a criança possa brincar e tem como objectivo a prática de competências básicas necessárias para a vida adulta, sendo que a sua duração depende da complexidade do organismo. Assim, o brincar existe no sentido de permitir a prática de actividades adultas, uma perspectiva defendida por diversos investigadores contemporâneos (Rubin et al., 1983).

A última teoria clássica do brincar, apresentada por G. S. Hall e Luther Gulick, baseia-se também em conceitos darwinianos e postula que as crianças são vistas como a ligação entre o animal e o ser humano adulto, sendo através do brincar que progride nos diferentes estádios que recapitulam a evolução da humanidade. Assim, a *Teoria da Recapitulação* define uma sequência de acordo com a história evolutiva do homem nos seguintes estádios: o estádio animal, reflectido no trepar e balançar das crianças; o estádio selvagem, visível nos jogos de apanhada e escondidas; o estádio nómada, associado aos animais de estimação; o estádio agrícola/patriarcal, que se reflecte nas brincadeiras com bonecas e escavação na areia; e, por fim, o estádio tribal, associado aos jogos de equipa (Rubin et al., 1983).

Apesar das teorias clássicas definirem o brincar como o consumo de energia excedente, ou seja, uma actividade supérflua que ocorre na ausência de acções reais ou

uma actividade direccionada para o divertimento e diversão, Athey (1984) salienta que o facto de diversos comportamentos lúdicos manifestarem efeitos a nível pessoal e social levou a que o estudo das actividades lúdicas assumisse o carácter de investigação e analisasse as suas relações com outros aspectos do comportamento. Durante os anos 20 e 30 do século XX, foram desenvolvidos estudos que descreviam os padrões comportamentais e diferenças entre género e idades ao longo da infância, decorrentes de observações das interacções lúdicas das crianças (Pellegrini & Smith, 2005).

Parten (1932) descreveu diferentes categorias de participação social em actividades lúdicas, ao observar e analisar as interacções entre 42 crianças em idade pré-escolar, num contexto de interacção livre, sendo elas:

- Comportamento desocupado, que se define por uma ausência de foco ou atenção nas brincadeiras, em que a criança aparenta não brincar, ocupando-se a olhar para algo que aconteça de interesse.
- Comportamento de observação, que implica a observação das brincadeiras das outras crianças sem tentativa de participar, despendendo muito tempo nesta tarefa. Frequentemente, as crianças que observam falam com as crianças que são alvo de observação, fazendo perguntas e comentários. Esta categoria difere da anterior porque, neste caso, existe uma intencionalidade na observação, normalmente com aproximação física para que a criança possa ver e ouvir.
- Brincar solitário, que consiste em brincar de forma independente separado das outras crianças em termos de distância, orientação ou atenção. A criança prossegue a sua brincadeira ignorando as actividades das outras crianças.
- Brincar paralelo, definido como o acto de brincar junto das outras crianças mas não com as outras crianças. A criança brinca de forma independente mas escolhe brincadeiras que a aproximam dos outros em termos físicos, no entanto não interfere nas brincadeiras dos outros. É de referir que este tipo de comportamento tem um carácter mais social do que o brincar solitário.
- Brincar associativo, que envolve interacção social e o uso de materiais comuns, mas não real cooperação ou divisão de tarefas. A criança brinca com as outras crianças, existe uma troca de brinquedos, em que todas as crianças desenvolvem actividades similares, mas não existe uma subordinação dos interesses individuais aos interesses do grupo. Contudo, é visível que o principal interesse é a associação em si e não a actividade.

- Brincar cooperativo, que compreende actividades de grupo orientadas para um objectivo comum, em que são visíveis aspectos como a divisão de tarefas, diferentes papéis atribuídos a diversos membros do grupo e a organização das actividades, existindo um ou dois membros que controlam directamente a actividade dos restantes. Este tipo de comportamento representa uma melhor organização da actividade do grupo.

Parten (1932) concebe uma sequência desenvolvimental em que os comportamentos progridem desde os comportamentos não-sociais a semi-sociais e sociais. Os comportamentos não-sociais incluem as categorias de comportamento desocupado, comportamento de observação e brincar solitário. O brincar paralelo corresponde a um comportamento semi-social. E, por fim, as duas últimas categorias, brincar associativo e brincar cooperativo, constituem comportamentos sociais.

Segundo Coplan e Arbeau (2009), Parten defendia que as crianças mais novas, durante os anos pré-escolares, progridem das categorias de brincar solitário para uma predominância do brincar paralelo, até a um aumento do brincar social, a partir dos cinco anos.

Parten (1932) mostrou que à medida que a criança cresce envolve-se em grupos mais integrados. Neste estudo, a autora constatou que apenas as crianças mais novas, entre os dois e os três anos, apresentaram comportamentos desocupados, enquanto que os comportamentos de observação se verificaram a partir dos dois anos e meio. Estes dados permitiram concluir que nesta fase surge o interesse pelas actividades de grupo, embora não haja ainda uma participação. Por outro lado, o brincar solitário era comum entre as crianças de dois anos e meio e verificou-se um declínio entre os três e os quatro anos. Quanto ao brincar paralelo, este verificou-se com maior frequência nas crianças mais novas, por volta dos dois anos, e com menor frequência entre os três e os quatro anos, o que mostra que as crianças, à medida que crescem, conversam mais sobre as suas actividades e revelam mais interesse em se associar. O brincar associativo mostrou-se mais frequente nas crianças mais velhas, revelando um crescente interesse nas actividades organizadas que leva a um aumento do brincar cooperativo.

Parten (1932) sintetiza que a participação social em interacções lúdicas tem uma forte dependência da idade, sendo que as crianças mais novas tendem a brincar sozinhas ou em grupos paralelos, enquanto que as crianças mais velhas brincam em grupos organizados, demonstrando assim um carácter sequencial no desenvolvimento do jogo.

Na primeira metade do século XX, as actividades lúdicas durante a infância começaram a ser alvo de interesse por parte de diversos autores da Psicologia. Rubin et al. (1983) destacam que, embora com focos de interesse diferentes, estes autores tinham dois pressupostos em comum. Por um lado, as crianças exprimem-se a si próprias através da fantasia e do jogo de simulação e, por outro lado, o brincar representa uma manifestação da satisfação de desejos.

Neste sentido, é importante referir que Freud, apesar de não ter desenvolvido uma teoria do brincar, trouxe contributos significativos a esta área, que permitiram que outros autores da Psicanálise explorassem as actividades lúdicas como psicoterapia. Rubin et al. (1983) refere que Freud propôs que a criança encontra no brincar uma via para a satisfação de desejos e para o controlo de vivências traumáticas. Através do brincar, a criança liberta-se das tensões associadas às repressões e sanções vividas na realidade, num contexto seguro onde deposita os seus impulsos agressivos demasiado perigosos para serem expressos na realidade. Numa perspectiva de desenvolvimento do brincar, Freud concebe um período curto durante o qual as crianças expressam livremente os seus desejos através da brincadeira, sendo que com o desenvolvimento do ego, a expressão simbólica directa dos desejos deixa de ser possível (Rubin et al., 1983). Desta forma, a brincadeira é substituída por actividades mais realistas e aceites socialmente, embora as dinâmicas da brincadeira permaneçam presentes nas motivações inconscientes destas actividades.

Depois de Freud, Melanie Klein, precursora da Escola das Relações Objectais, foi a primeira autora a enaltecer a importância do jogo na psicoterapia infantil de crianças. Para Klein, o brincar da criança expressa o seu mundo psíquico, por via da manifestação das suas angústias, fantasias e conflitos, funcionando como elemento transferencial na psicoterapia infantil (Ferro, 1995). Por via do brincar, a criança manifesta um leque variado de situações emocionais como o ódio, o amor, a raiva, a frustração, a rejeição, a culpabilidade, a agressividade e até mesmo a reparação de conflitos infantis (Klein, 1955). Desta forma, o brincar permite à criança obter um maior domínio e controlo sobre a realidade desagradável que ela experiencia, por via da projecção dos perigos e ameaças internas no mundo exterior, ou seja, através do brincar a criança transforma a angústia em prazer. A brincadeira permite assim à criança um “escoamento” do ódio e da agressividade através de um meio conhecido para si, onde não existe perigo de retaliação ou retorno desses sentimentos contra si (Lebovici & Soulé, 1980).

Para Winnicott (1975/1971), o brincar assume um sentido pleno e universal, utilizado pela criança como forma de comunicar e interagir com o meio envolvente, sendo uma fonte de prazer, um ganho de novas aprendizagens e ainda um meio de expressão da agressividade e controlo da angústia, como referia Klein. Neste sentido, salienta:

“A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tão-pouco admite facilmente intrusões. Essa área de brincar não é a realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo. A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objectos ou fenómenos oriundos da realidade externa, usando-os ao serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal.” (Winnicott, 1975/1971, p. 76)

A partir dos anos 50 e 60, a Psicologia do Desenvolvimento dedicou-se ao estudo das actividades lúdicas, que passou a ter uma área própria de teorização. Segundo Pellegrini e Smith (2005), esta perspectiva desenvolvimental decorreu da obra de Jean Piaget, que descreveu o desenvolvimento do brincar na infância, com base em observações dos seus próprios filhos. Piaget estabeleceu uma sequência de estádios de jogo, especialmente o jogo com objectos e o jogo simbólico, tendo estipulado uma ligação destes com os estádios do desenvolvimento cognitivo.

“(…) no terreno do jogo e da imitação, pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motoras – os dois processos que nos pareceram essenciais na constituição das formas primitivas e pré-verbais da inteligência – para a assimilação e a acomodação mentais que caracterizam os inícios da representação.” (Piaget, 1978, p. 11)

Piaget (1978) postula que “o jogo é simples assimilação funcional ou reprodutora” (p. 115), considerando então as actividades lúdicas como a forma mais pura de assimilação, um processo no qual as crianças incorporam nas suas estruturas mentais eventos, objectos ou situações que permitem formas de pensamento. Segundo Dolle (2005/1997), Piaget descreve, para além do processo de assimilação, um processo de acomodação que permite “a modificação das estruturas mentais em função das estruturas do meio” (p. 75). Este autor afirma que, de acordo com a teoria piagetiana, o

equilíbrio entre os dois processos referidos resulta na adaptação que leva à inteligência. Rubin et al. (1983) salienta que, para Piaget, o brincar representa um desequilíbrio em que a assimilação domina a acomodação.

Rubin et al. (1983) reforça que existe um paralelismo entre as categorias de jogo de Piaget e as fases do desenvolvimento. Assim, o jogo prático, o jogo simbólico e o jogo com regras encontram-se directamente relacionadas com a inteligência sensório-motora, a inteligência pré-operatória e a inteligência operatória concreta.

Piaget (1978) recorre à *Teoria da Prática ou Pré-exercício* de Groos para afirmar que “cada actividade mental, desde as mais elementares às tendências superiores, tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material” (p. 115). Com base neste pressuposto, o autor descreve uma sequência de seis fases em que identifica três categorias de jogo principais.

Piaget (1978) sugere que inicialmente surge o jogo primitivo ou jogo prático que se confunde com o conjunto de condutas sensório-motoras, constituído por “comportamentos que não necessitam de acomodação e se reproduzem por mero ‘prazer funcional’.” (p. 115) Rubin et al. (1983) enfatiza que estes comportamentos de jogo não têm um carácter adaptativo, mas sim assimilativo, e decorrem da repetição de modelos de comportamento já adquiridos anteriormente.

À medida que se processa o desenvolvimento cognitivo, o jogo da imaginação ou jogo simbólico constitui-se como “uma transposição simbólica que sujeita as coisas à actividade do indivíduo, sem regras nem limitações” (Piaget, 1978, p. 116), diferenciando-se cada vez mais da adaptação, como um processo de assimilação quase puro que procura responder a uma satisfação individual. Desta forma, o jogo simbólico reflecte o desenvolvimento da função semiótica, em que a criança percebe que uma coisa pode representar outra coisa (Rubin et al., 1983).

Por fim, devido aos processos de socialização da criança, “o jogo adopta regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real” (Piaget, 1978, p. 116), originando assim um declínio nos processos de assimilação. Tal com refere Rubin et al. (1983), as regras resultam de uma organização colectiva das actividades lúdicas e acarretam uma obrigação social. Estes autores destacam que o jogo com regras é característico das crianças operatórias concretas.

Segundo Rubin et al. (1983), a teoria de Piaget estimulou diversos estudos acerca das mudanças desenvolvimentais nos tipos de jogo, especialmente no que diz respeito ao jogo simbólico. Vygotsky (1962, cit. por Rubin et al., 1983) criticou a natureza egocêntrica defendida pela teoria de Piaget, encarando a criança como fazendo parte de uma matriz social.

Segundo Vygotsky (2007/1978) não é possível definir o brincar apenas como uma actividade que dá prazer à criança por duas razões. Em primeiro lugar, o autor refere que existem muitas outras actividades que dão mais prazer à criança, como é o caso de chupar a chucha. Por outro lado, o autor defende que existem jogos que não dão prazer à criança, nomeadamente no caso de jogos em que a criança não considera o resultado favorável, por exemplo os jogos desportivos. Para este autor, é importante ter em conta que, através do brincar, as crianças satisfazem certas necessidades, devendo ser enfatizado esse papel e entendido o carácter especial dessas necessidades.

Vygotsky (2007/1978) defende que a imaginação é um processo novo para a criança e que, através da situação imaginária, a criança resolve a tensão associada à tendência para uma satisfação imediata dos desejos não realizáveis no momento. Assim, quando surge esta tensão a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de jogo” (p. 109). Para além disso, este autor salienta a importância das questões motivacionais no desenvolvimento do brincar.

Neste sentido, Rubin et al. (1983) destacam que, para Vygotsky, o brincar é definido como a criação de uma situação imaginária por parte da criança e que surge a partir de factores afectivos e sociais e não factores cognitivos.

Vygotsky (2007/1978) propõe ainda que não existe brincar sem regras. Embora nem todas as formas de jogo contenham regras formais definidas à *priori*, qualquer situação de jogo importa regras comportamentais, que estão relacionadas com o que a criança sabe acerca do mundo real. O autor exemplifica da seguinte forma: “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer a regras de comportamento maternal.” (p. 110) Por outro lado, o autor considera que também os jogos com regras formais contêm situações imaginárias, embora de forma oculta, concluindo que os dois aspectos são indissociáveis do jogo. O autor conclui que “o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas para jogos com regras claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo nas crianças.” (p. 112)

Vygotsky (2007/1978) salienta a importância do jogo simbólico na compreensão das ligações entre palavras, conceitos e objectos, uma vez que, através do brincar, a criança começa a agir independentemente daquilo que vê, sendo que “o pensamento está separado dos objectos e a acção surge das ideias, e não das coisas” (p. 115). Assim, como indica o autor, um pedaço de madeira pode ser um boneco e um cabo de vassoura pode representar um cavalo. Neste sentido, Rubin et al. (1983) concluem que, segundo a perspectiva de Vygotsky, o jogo assume um papel mediador entre o significado e o objecto, precipitando a emancipação do significado relativamente ao objecto e à acção.

“A essência do jogo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” (Vygotsky, 2007/1978, p. 124)

Para Vygotsky (2007/1978), o jogo constitui-se como uma zona de desenvolvimento proximal da criança, na medida em que, neste contexto lúdico, a criança comporta-se para além do comportamento habitual e diário. Assim, o jogo representa as tendências do desenvolvimento, sendo também uma fonte de desenvolvimento.

A partir dos anos 70, ainda através da Psicologia do Desenvolvimento, desenvolveram-se métodos de observação rigorosos das interacções em contexto natural, nomeadamente nas interacções lúdicas entre pares em idade pré-escolar.

Smith e Connolly (1972) salientaram a importância do estudo das interacções e do comportamento social em idade pré-escolar e desenvolveram um estudo com o intuito de analisar os padrões ao nível das interacções sociais e lúdicas em contexto natural. Para isso, os autores definiram um conjunto de categorias comportamentais que serviram de base de análise e se dividiam em expressões faciais, vocalizações, actividades motoras específicas, comportamentos agonísticos e interacções sociais específicas. Por outro lado, no que se refere aos comportamentos a nível das interacções lúdicas mais concretamente, foram analisados segundo quatro categorias: o tipo de actividades lúdicas, desde brincar activamente com os brinquedos, manter-se junto de um grupo, observar os outros a brincar até à actividade mínima, quer física quer social, ou não fazer nada; as actividades motoras, em que a criança pode movimentar-se ou manter-se fixo num determinado local; próprio, paralelo ou grupo, em que a criança brinca sozinha e de forma independente, brinca de forma independente mas junto de

outras crianças podendo partilhar brinquedos ou brinca com outras crianças interagindo com elas; por fim, a última categoria diz respeito a brincar com ou sem brinquedos.

Smith e Connolly (1972) definiram através dos seus estudos padrões comportamentais de interações sociais e lúdicas em crianças pré-escolares de acordo com as diferentes características como o género, a idade, as diferenças de personalidade, o tempo de experiência no infantário e outros factores.

1.2 Recentes investigações

Rubin et al. (1983) destacam três abordagens que tiveram grande influência nas investigações mais recentes na área das actividades lúdicas. Segundo estes autores, Berlyne (1960; 1966, cit. por Rubin et al., 1983) analisou as questões motivacionais do brincar baseado na teoria da aprendizagem comportamental; Bateson (1955; 1956, cit. por Rubin et al., 1983) estudou os aspectos da comunicação no brincar com base em pressupostos antropológicos; e Sutton-Smith (1966; 1967; 1976, cit. por Rubin et al., 1983) e Bruner (1972, cit. por Rubin et al., 1983) enfatizaram a importância do brincar na flexibilidade e adaptação do comportamento.

De acordo com Rubin et al. (1983), a teoria de Berlyne pretende descrever os mecanismos motivacionais associados ao brincar. No modelo de motivação de Berlyne, o brincar é associado à exploração e tem como função reduzir a excitação ao aumentar a estimulação, sendo que quando a excitação chega a um nível óptimo o brincar pára e apenas recomeça quando o nível de estimulação cai e aumenta de novo a excitação. Segundo esta teoria, o brincar é motivado pela necessidade de aliviar estados aversivos.

Rubin et al. (1983) destacam que Bateson identifica o brincar como uma fonte de metacomunicação, ao indicar que este, juntamente com a fantasia são as ferramentas necessárias para a criação do mundo imaginário. É de referir que este autor conclui que as crianças não aprendem acerca dos papéis que estão a representar mas acerca dos processos que estão subjacentes aos papéis, ou seja, não aprendem um papel em particular mas o conceito de papéis sociais.

Como referem Rubin et al. (1983), de acordo com as teorias de Sutton-Smith e Bruner, o brincar proporciona à criança a exploração de novos comportamentos e ideias num ambiente seguro, o que permite o desenvolvimento de novas estratégias, associações e novos protótipos de comportamento que poderão ser usados posteriormente em contextos reais. Os autores salientam que Sutton-Smith enfatiza a

importância do “se” no jogo simbólico, em que as crianças usam determinado objecto como “se” fosse outro. Este processo permite à criança desenvolver as capacidades de flexibilidade e autonomia. Por seu lado, tal como descrevem os autores, Bruner sugere que a segurança do ambiente de brincar anula as consequências do comportamento, permitindo assim que o foco de atenção da criança se centre no comportamento em si. Desta forma, a criança descobre e pratica novas estratégias com impunidade, criando novas combinações que serão utilizadas noutros contextos.

É de referir que Bruner (1972, cit. por Pellegrini & Smith, 2005) desenvolveu associações entre o brincar e a aquisição de competências na infância, argumentando que o brincar faz necessariamente parte do processo de maturação dos humanos, representando um período de imaturidade. Assim, segundo o autor, o brincar permite uma exploração flexível do ambiente e facilita o desenvolvimento de capacidades motoras complexas.

Com o objectivo de concretizar uma definição do conceito de brincar, Rubin et al. (1983) apresentaram as características que indicam se determinado comportamento pode ser ou não considerado lúdico. Para estes autores, o brincar deve ser intrinsecamente motivado, espontâneo e envolver objectivos auto-impostos, implicar uma preocupação com “o que posso fazer com este objecto ou pessoa?” em oposição a “o que é este objecto ou pessoa?”, compreender a imitação, estar liberto de regras impostas externamente e envolver uma participação activa.

Rubin et al. (1983) analisaram também o desenvolvimento do brincar em diferentes idades, tendo em conta a ideia defendida por diversos autores de que o jogo reflecte e evolui de acordo com o desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar, os autores concluíram que nos dois primeiros anos de vida se registam mudanças significativas na forma como as crianças se comportam em actividades lúdicas, num contexto livre. Os autores revelam que inicialmente o brincar não é influenciado pelas características dos objectos e que, a partir do segundo ano de vida, as crianças passam a adoptar comportamentos que reflectem a forma como os objectos são usados no dia-a-dia. Estas mudanças, de um comportamento dominado por actividades sensório-motoras para um comportamento que imita as actividades da vida real, revelam o desenvolvimento da representação simbólica.

Neste sentido, Rubin et al. (1983) identificam quatro categorias de jogo que seguem uma ordem sequencial, com base nas categorias de jogo definidas por Smilansky (1968, cit. por Rubin et al., 1983).

Pellegrini e Smith (2005) referem que Smilansky desenvolveu os estádios de jogo de Piaget ao definir uma sequência de quatro estádios composta por jogo funcional, jogo constructivo, jogo dramático e jogo com regras. Pellegrini e Smith (2005) destacam que o jogo constructivo, que implica a manipulação de objectos, corresponde a uma fase de transição entre o jogo prático e o jogo simbólico referidos por Piaget. Desta forma, Smilansky, ao contrário de Piaget, enfatizou a distinção entre jogo construtivo e jogo dramático, destacando que este último desempenha um papel decisivo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Rubin et al. (1983) defendem então que, em primeiro lugar, emerge o jogo funcional, que inclui actividades musculares simples e repetitivas, com ou sem objectos. Este tipo de jogo não apresenta objectivos definidos nem corresponde a uma adaptação, uma vez que, como postula Piaget, surge simplesmente para responder à necessidade de prazer com o exercício. Assim, este representa o tipo de actividades lúdicas mais imaturo, que desaparece com a idade dando lugar a actividades mais maduras.

Rubin et al. (1983) propõem que numa segunda fase se desenvolve o jogo constructivo, que representa uma categoria de actividades lúdicas mais madura e implica a manipulação de objectos no sentido da construção de algo. Os autores referem que este tipo de jogo não desaparece com a idade nem de acordo com os estádios de inteligência, muito embora Piaget tenha defendido uma associação directa entre os tipos de jogo e os estádios do desenvolvimento cognitivo. Segundo Rubin et al. (1983), Piaget sugeriu que o jogo constructivo ocupa uma posição intermédia entre o primeiro tipo de jogo, mais funcional e em que não existe adaptação, e o jogo associado a uma inteligência adaptativa. É de referir que as actividades de jogo construtivo constituem o tipo de actividades lúdicas mais frequente nos infantários.

A terceira categoria referida por Rubin et al. (1983) diz respeito ao jogo dramático ou brincadeiras de faz-de-conta, que tem um papel preponderante na vida das crianças, verificando-se um aumento significativo desde os primeiros anos de vida até ao início dos anos escolares e sendo responsável pelo desenvolvimento de diversas competências. É de salientar que, como já foi referido, diversos autores como Piaget, Vygotsky e Bruner destacam a importância do jogo simbólico e da representação no desenvolvimento da criança, sugerindo que diversas concretizações a nível desenvolvimental resultam directamente das brincadeiras de faz-de-conta.

Para Pellegrini e Smith (2005), este tipo de jogo, que se associa à fantasia, representa o paradigma do brincar durante a fase da infância. Os autores definem que as

brincadeiras de faz-de-conta se orienta para o “se” e envolve acções, uso de objectos, verbalizações e representações não-literais. Os autores referem ainda que as brincadeiras de faz-de-conta se desenvolve no segundo ano de vida, atingindo o seu expoente máximo durante os anos pré-escolares.

Segundo Rubin et al. (1983), as primeiras manifestações de brincadeiras de faz-de-conta surgem quando a criança reproduz comportamentos familiares fora do contexto, ou seja, quando a criança imita, gestualmente, todos os detalhes de determinado comportamento da vida real, tais como dormir, beber ou comer. Estes comportamentos descontextualizados surgem quando a criança, aos 12 meses de idade, brinca com réplicas em miniatura de objectos diários ou, aos 18 meses de idade, alimenta uma boneca com um biberão vazio.

Numa perspectiva desenvolvimental, Rubin et al. (1983) defendem que as brincadeiras de faz-de-conta se revela de forma sequencial, tal como Piaget referiu e outros autores mais recentemente confirmaram nos seus estudos. Neste sentido, a criança começa por manifestar comportamentos simples de imitação do dia-a-dia e aumenta a sua complexidade à medida que vai crescendo, revelando mais tarde comportamentos que envolvem não só a própria criança mas também os outros. Numa fase posterior, a criança coordena diferentes comportamentos sucessivos, revelando um planeamento anterior à execução. Rubin et al. (1983) concluem que as brincadeiras de faz-de-conta, apesar de toda a flexibilidade que estimula, caracteriza-se por comportamentos baseados em regras. Assim, os autores sugerem que as crianças revelam um carácter cada vez mais social nas brincadeiras de faz-de-conta à medida que se desenvolvem.

A última categoria de jogo referida por Rubin et al. (1983) associa-se ao conceito de jogo com regras de Piaget. Este tipo de actividades lúdicas representa um aumento da complexidade do jogo, que envolve o reconhecimento, a aceitação e a conformidade às restrições ou regras impostas pela actividade lúdica. De acordo com os autores, Piaget destacou que as actividades das brincadeiras de faz-de-conta são gradualmente substituídas pelos jogos com regras, uma vez que se tornam mais sociais e reguladas à medida que a criança se desenvolve socialmente. Esta categoria de jogo assenta em dois pressupostos dos jogos com regras definidos por Piaget. Por um lado, implica uma competição entre, pelo menos, duas pessoas e, por outro, o comportamento dos participantes deve ser regulado por um código definido previamente.

Analisando a dimensão das regras nas brincadeiras de faz-de-conta e no jogo com regras, Rubin et al. (1983) sugerem que ambos são regulados por regras, no entanto surgem diferenças na natureza e funções das regras. No primeiro caso, as regras são negociadas e manipuladas de acordo com os interesses dos participantes e podem variar em curtos espaços de tempo. Por outro lado, no caso dos jogos com regras, o comportamento é mais restringido e formalizado, sendo as regras definidas à *priori* e sem possibilidade de mudança, excepto por acordo entre os vários participantes. Neste caso, o papel dos participantes é definido por regras enquanto que no primeiro caso são os papéis que definem as regras. Nas brincadeiras de faz-de-conta o principal objectivo é a satisfação, sem fins definidos, enquanto que no jogo com regras, pretende-se competir, ganhar e atingir determinadas metas.

Tendo em conta as categorias de jogo descritas por Rubin et al. (1983), o jogo funcional, o jogo constructivo, o jogo dramático ou brincadeiras de faz-de-conta e, por fim, o jogo com regras, é possível fazer uma associação das mesmas às categorias participação social de Parten já mencionadas anteriormente, quando se analisa a dimensão social do jogo. As duas primeiras categorias podem ser associadas ao brincar solitário (comportamento não-social), uma vez que a criança brinca sozinha; o jogo dramático ou brincadeiras de faz-de-conta pode ser associado ao brincar paralelo (comportamento semi-social), dado que as crianças brincam junto de outras crianças; e, por fim, o jogo com regras pode ser associado ao brincar associativo ou ao brincar cooperativo (comportamentos sociais), uma vez que implica actividades de grupo.

Pellegrini (2009) sugere que o mais importante na definição do brincar é analisar os meios e não os fins, ou seja, os processos e a forma de brincar e não a sua utilidade. Neste sentido, o autor refere que as crianças se envolvem em quatro domínios do brincar: locomotor, quando correm com um colega; com objectos, quando constroem algo através da manipulação de blocos; social, através dos jogos de luta; e brincadeiras de faz-de-conta, quando representam papéis sociais. Para além disso, o autor salienta que cada um destes domínios, à excepção do brincar social, podem ter um carácter social ou solitário.

Pellegrini e Smith (2005) destacam um tipo de brincar caracterizado por uma predominância de comportamentos físicos mais vigorosos, sem nenhum objectivo específico, e que acompanha diferentes estádios desenvolvimentais com diferentes funções. Durante o primeiro ano de vida, são visíveis movimentos na ordem da motricidade global, sem uma função aparente e resultantes da maturação

neuromuscular. No final do primeiro ano de vida, estes movimentos surgem num contexto de brincadeira e com uma finalidade definida, podendo ou não ter um carácter social. Este tipo de brincar prolonga-se durante os anos pré-escolares e tende a reduzir com o ingresso na escola devido a limitações de espaço e de tempo. Enquanto que os primeiros comportamentos de brincadeira física não diferem entre os géneros, nos comportamentos posteriores existe uma grande diferença entre rapazes e raparigas, sendo que os rapazes aderem mais a este tipo de brincadeiras. Da mesma forma, os jogos de luta, normalmente designados por *rough-and-tumble*, também constituem comportamentos de brincadeira com uma grande intensidade física e também apresentam diferenças significativas entre rapazes e raparigas, que revelam um menor envolvimento.

Estas diferenças entre géneros são concordantes com as ideias descritas por Rubin et al. (1983) de que estas ocorrem a partir do segundo ano de vida e que os rapazes se apresentam mais vigorosos fisicamente do que as raparigas nas suas actividades lúdicas. Por outro lado, os autores comparam as actividades lúdicas nas brincadeiras de faz-de-conta entre géneros, verificando diferenças nos conteúdos em ambos os sexos. Os rapazes preferem papéis relacionados com super-heróis, escolhendo temas como *cowboys* e soldados, enquanto que as raparigas tendem para um contexto mais familiar, optando por personagens de família e temas relacionados com a casa e com a escola. Também na escolha dos brinquedos se verificam estas diferenças, sendo que os rapazes tendem a optar por brincar com carros, blocos e materiais de construção e as raparigas com bonecas e materiais domésticos. Os autores referem a socialização e a influência dos pais como factores determinantes nestas diferenças.

Contrariamente à ideia de Parten, Rubin et al. (1983) indicam que recentes investigações sugerem que o brincar paralelo não desaparece nas crianças pré-escolares mais velhas, de facto revela-se predominante por volta dos quatro e cinco anos. Xu et al. (2005, cit. por Xu, 2010) verificou que crianças do primeiro ciclo envolviam-se mais em brincar paralelo do que no brincar associativo ou cooperativo, entrando em conflito com a teoria de Parten. Por outro lado, Rubin et al. (2006) salientam que as crianças de todas as idades se envolvem em todas as categorias de participação social definidas por Parten (1932), acrescentando que um envolvimento adequado em actividades com os pares implica a capacidade de observar as outras crianças, de se aproximar e brincar juntos dos outros e envolver os outros em conversas acerca do que estão a fazer.

Da mesma forma, Xu (2010) salienta que as investigações mais recentes apontam no sentido de muitas crianças não seguirem necessariamente a hierarquia proposta por Parten, referindo que factores como a experiência cultural e linguística das crianças e das suas famílias, o contexto de aprendizagem e o estatuto sócio-económico podem influenciar o modo como a criança interage socialmente. Neste sentido, Xu (2010) reforça que o brincar paralelo não diminui necessariamente com a idade e que existe uma necessidade de reavaliar a sequência desenvolvimental de Parten de participação social de forma a actualizar de acordo com a realidade actual.

Coplan e Arbeau (2009) referem ainda que alguns investigadores sugerem o conceito de brincar paralelo “consciente”, uma abordagem que remete para um envolvimento em actividades similares junto de outras crianças sem uma real interacção, mas com uma maior consciência dos outros, ou seja, uma forma mais madura de brincar paralelo que implica um contacto visual e uma consciência mútua dos outros.

Recentes investigações reforçam o padrão sequencial desde os comportamentos de observação, passando pelo brincar paralelo-consciente até à interacção social entre pares, destacando a ideia da existência de um nível de transição. Estas investigações enfatizam também o conceito de bidireccionalidade, em que a brincadeira paralela funciona como uma ponte nas duas direcções entre a brincadeira solitária e a brincadeira social, enfatizando a importância deste patamar (Coplan & Arbeau, 2009).

Coplan e Arbeau (2009) concluem que, na primeira infância, o brincar manifesta-se mais frequentemente como funcional e envolve a repetição dos mesmos movimentos sem uma finalidade específica, proporcionando prazer à criança através do comportamento em si. Nos anos pré-escolares, assiste-se a um crescimento rápido do brincar simbólico, que envolve uma transformação não-literal e comportamentos descontextualizados. Nesta altura, as crianças aprendem a partilhar e coordenar estas actividades descontextualizadas com os outros. Entre os três e os seis anos, o brincar sóciodramático torna-se cada vez mais comum e constitui um contributo positivo para o funcionamento cognitivo, da linguagem e sócio-emocional.

Para Rubin et al. (2006), a capacidade da criança se envolver facilmente no brincar sociodramático representa o controlo de uma das tarefas essenciais na idade pré-escolar e implica a vontade e a capacidade de partilhar e coordenar actividades descontextualizadas e substitutas. Os autores indicam que, a partir do terceiro ano de vida, as crianças são capazes de partilhar representações simbólicas através do brincar

sociodramático, tendo a capacidade de assumir papéis complementares, fora da realidade, num contexto orientado por regras.

Neste sentido, os maiores desenvolvimentos no brincar das crianças em idade pré-escolar envolvem maturidade cognitiva e contextos de participação social. É de salientar que os contextos, a qualidade cognitiva e a participação social são relevantes para o significado e as implicações das brincadeiras das crianças (Coplan & Arbeau, 2009).

1.3 Interação lúdica e desenvolvimento

As actividades lúdicas permitem à criança a oportunidade de potenciar o seu desenvolvimento cognitivo e social, capacidades que são benéficas ao longo da vida (Coplan & Arbeau, 2009). Como destaca Athey (1984), os educadores pré-escolares reconheceram a importância destas actividades para o desenvolvimento, levando a uma reavaliação das actividades em contexto natural nesta fase do crescimento e a uma incorporação das actividades lúdicas na escola. Como tal, Athey (1984) argumenta que, em condições favoráveis, as actividades lúdicas podem representar um contributo essencial para diversos aspectos do desenvolvimento humano ao longo da vida.

A primeira relação que se estabelece entre as actividades lúdicas e o desenvolvimento em idade pré-escolar diz respeito ao desenvolvimento físico, uma vez que grande parte das brincadeiras e jogos nesta fase envolvem actividades motoras como trepar, correr, saltar e mover grandes objectos (Athey, 1984). Estas actividades fornecem às crianças a possibilidade de libertarem tensões e praticarem diversas habilidades. Como exemplo, Athey (1984) destaca a brincadeira solitária de uma criança de dois anos, que lhe proporciona a oportunidade de explorar o ambiente, desenvolver a motricidade global, através de actividades como andar de bicicleta, e a motricidade fina, através da construção de blocos nas brincadeiras na caixa de areia.

O desenvolvimento cognitivo constitui outra área em que o brincar assume uma crescente importância à medida que surge o conceito de brincadeira como uma actividade dinâmica e constructiva. Athey (1984) destaca esta ideia referindo que o interesse na brincadeira está relacionado com o aparecimento do movimento cognitivo na Psicologia do Desenvolvimento.

Para Piaget (1978), o jogo não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo mas também se constitui como uma manifestação do desenvolvimento, considerando o jogo como uma forma de representação simbólica, um processo transitório entre a

inteligência sensório-motora e a inteligência operatória. Como conclui Athey (1984), o jogo conduz a um desenvolvimento cognitivo mais complexo e sofisticado, que, por sua vez, afecta o seu conteúdo.

Athey (1984) enumera as quatro funções do jogo a nível cognitivo: proporciona o acesso a mais vias de informação; permite consolidar o controlo de competências e conceitos; através do uso de operações cognitivas, promove e mantém o funcionamento efectivo do aparelho intelectual; e promove a criatividade através do uso lúdico de competências e conceitos.

A capacidade para classificar objectos e eventos desenvolve-se rapidamente na idade pré-escolar, tal como evolui a capacidade para fazer generalizações. Estas operações revelam-se nas actividades lúdicas das crianças, assim como elementos de elevados níveis de abstracção como o teste de hipóteses, a resolução de problemas e a criatividade (Danksy & Silverman, 1973, cit. por Athey, 1984).

Tal como no caso da cognição, também é visível um paralelismo entre o desenvolvimento do brincar e da linguagem. Assim, a capacidade para representar objectos, acções e sentimentos no brincar desenvolve-se em paralelo com a capacidade correspondente a nível da linguagem (Nicolich, 1977, cit. por Athey, 1984).

Como refere Athey (1984) a brincadeira social impele a criança para situações em que é necessário o uso da linguagem de modo a comunicar com os outros, forçando a criança a usar formas de linguagem mais sofisticadas. Por outro lado, a brincadeira de imaginação também incorpora aspectos do discurso adulto.

Coplan & Arbeau (2009) reforçam que a linguagem e as competências comunicativas podem ser estimuladas durante as discussões, negociações e conflitos que advêm do estabelecimento de papéis e regras durante a partilha nas brincadeiras de faz-de-conta, em que as crianças treinam palavras e frases. Os autores defendem ainda que as actividades lúdicas proporcionam um contexto fundamental para que as crianças aprendam acerca do mundo que as rodeia. Yawkey (1984) descreve o exemplo da capacidade de descentração, sendo que, através do jogo de imitação, as crianças mais novas começam a perceber as suas relações com os outros de uma forma recíproca em vez de unidireccional. Através desta interacção, as crianças adquirem a capacidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista, reunindo diferentes experiências e criando combinações entre elas.

Rubin et al. (1983) referem que quando as crianças se envolvem em brincadeiras de faz-de-conta sociais tendem a desenvolver uma compreensão de que os objectos

podem ter mais do que uma representação e, conseqüentemente, a crença de que as pessoas têm diferentes perspectivas e compreensões das situações. Este aspecto relaciona-se com a *Teoria da Mente*, que defende que a compreensão de que os outros podem ter emoções e compreensões diferentes das nossas determina os comportamentos (Premack & Woodruff, 1978, cit. por Coplan & Abreau, 2009). Youngblalde e Dunn (1995) indicam que as brincadeiras de faz-de-conta social precoce está significativamente relacionado com o desenvolvimento da *Teoria da Mente*, ou seja, da compreensão das crenças e dos sentimentos dos outros por parte das crianças.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças em interação lúdica aperfeiçoam a capacidade de concordar entre eles acerca dos papéis, regras e temas nas brincadeiras de faz-de-conta, o que reflecte também a capacidade das crianças em idade pré-escolar de assumir a perspectiva do outro, remetendo de novo para a *Teoria da Mente* (Rubin et al., 2006).

Como já foi referido, de um modo geral, as teorias defendem que as brincadeiras das crianças fornecem um contexto de aquisição e prática de competências de sobrevivência, ou seja, as brincadeiras das crianças permitem treinar comportamentos que posteriormente se revelam noutras etapas da vida. Coplan e Arbeau (2009) apresenta como exemplo, a brincadeira de imaginação, que pode representar um precursor do desenvolvimento da consciência em adulto.

A brincadeira pode ser também considerada como um meio para as crianças reconstruírem e adquirirem controlo sobre experiências que despertam emoções. Coplan e Arbeau (2009) afirmam que esta questão tornou-se central no estudo do desenvolvimento da regulação emocional das crianças, um conjunto de competências que ajuda as pessoas a alterar, monitorizar e avaliar as suas emoções de forma a exhibir comportamentos adaptados às situações.

A auto-regulação é uma competência importante na promoção de interações entre pares positivas. Coplan e Arbeau (2009) destacam que o brincar ajuda a regular emoções, reduzir a ansiedade e promover o desenvolvimento de competências de regulação emocional.

1.4 Interação lúdica e desenvolvimento social

O brincar na infância proporciona um contexto importante e único para as crianças adquirirem, implementarem e dominarem um leque de competências essenciais que

apoiam e contribuem para interacções sociais positivas entre os pares (Coplan & Arbeau, 2009).

Como refere Athey (1984), durante a infância, as crianças têm como primeira tarefa a socialização, sendo que o desenvolvimento social se prolonga ao longo de toda a vida, contudo nos primeiros anos da infância a influência do brincar torna-se especialmente evidente. À medida que o brincar se desenvolve depende menos das características do ambiente e mais dos projectos traçados em conjunto com os pares (Athey, 1984).

As actividades lúdicas são o contexto em que as crianças resolvem os problemas que decorrem das relações sociais, testando soluções sem o perigo das consequências negativas. Neste sentido, o brincar manifesta uma qualidade catártica e leva à aquisição de novas formas de lidar com situações sociais difíceis (Athey, 1984). Isaacs (1940, cit. por Athey, 1984) conclui que no brincar as crianças desenvolvem e testam hipóteses acerca das interacções e relações com os outros.

O jogo dramático estimula o desenvolvimento do conceito de diferentes papéis sociais e a associação destes com comportamentos relevantes, permitindo que as crianças, em idade pré-escolar, experienciem diversos papéis para determinar quais são mais desejáveis e apropriados a si mesmos, representando a base do comportamento social futuro (Athey, 1984).

Para além das relações e papéis sociais, as qualidades pessoais devem ser tomadas em consideração na aprendizagem social durante a infância. De facto, como destaca Athey (1984), estas aquisições envolvem um equilíbrio entre as necessidades individuais e as exigências por parte da sociedade. Este autor refere que o brincar constitui um importante meio para consolidar este equilíbrio e que as crianças privadas de uma experiência de brincadeira adequada frequentemente relevam dificuldades na adaptação às exigências sociais.

As actividades lúdicas representam um ambiente para a expressão de sentimentos positivos e para aprender a lidar com os sentimentos de forma constructiva. O sentimento de valor próprio emerge a partir de uma boa manipulação de objectos e instrumentos, uma capacidade comunicativa e verbal desenvolvida e relações sociais amplas. Quando estas condições não são adequadas, os processos de criação de padrões de autonomia e iniciativa podem ser mais demorados ou mesmo permanentemente debilitados (Athey, 1984).

As crianças adquirem o seu comportamento social, em primeiro lugar, em interacção com os adultos. No seu estudo, Blurton Jones (1972) verificou que as crianças mais novas manifestam mais comportamentos para com o professor do que para com as outras crianças, enquanto que as crianças mais velhas revelam ambos em quantidades iguais. No caso das crianças mais velhas, as raparigas revelam mais comportamentos para com o professor do que os rapazes, o que significa que os rapazes interagem menos com o professor à medida que interagem mais com outras crianças. Os tipos de interacção com o professor alteram-se com a idade, sendo que mostrar, dar e conversar aumentam e observar e ficar junto reduzem, o que pode indiciar que o comportamento social com o professor e com os pares se desenvolve em paralelo.

1.5 Interacção lúdica e interacção entre pares

O brincar é o principal contexto de promoção de interacções sociais com os pares em crianças e ajuda a desenvolver todas as competências necessárias nesse contexto (Bredkam & Copple, 1997). Neste sentido, tal como refere Coplan e Arbeau (2009), o brincar pode potenciar a regulação emocional e as capacidades cognitivas e serve funções adaptativas, o que pode ajudar a crianças nas relações de pares actuais e futuras. Estas funções auxiliam a criança na regulação e inibição de comportamentos negativos, tal como potenciam a tomada de perspectiva e capacidades de negociação.

Coplan e Arbeau (2009) referem diversas investigações empíricas que permitem tecer algumas conclusões a nível da interacção lúdica entre pares que vão de encontro à teoria já apresentada: entre os três e os cinco anos existe um decréscimo generalizado dos comportamentos de brincadeira não-social e um aumento das brincadeiras em grupo; durante os anos pré-escolares as crianças conversam mais com os pares e interagem com uma maior diversidade de pares; a partir dos quatro anos de idade as crianças tendem a brincar em grupos mais alargados.

Blurton Jones (1972) sugere que os comportamentos de observação ocorrem quando surge a tendência para interagir que é contrabalançada com a tendência de manter-se afastado das outras crianças, especialmente no caso de crianças mais novas, ou para trabalhar sozinho, com material de jogo. Segundo o autor, estudos revelam que as crianças que, na sua chegada ao infantário, mais observam os pares revelam, mais tarde, mais comportamentos sociais. No entanto, é de referir que uma persistência para a observação pode indiciar posteriormente um isolamento ou uma interacção reduzida.

Como já foi referido anteriormente, Smith e Connolly (1972) analisaram os padrões de brincar e de interacção social em crianças em idade pré-escolar e verificaram diferenças entre os comportamentos das crianças de acordo com a idade. Os autores verificaram que comportamentos como as conversas com outras crianças e a brincadeira social são mais frequentes nos grupos de crianças mais velhas, enquanto que a observação, o choro, a sucção, apontar e comportamentos submissos ou de luta ocorrem com mais frequência em crianças mais novas.

Blurton Jones (1972) também verificou diferenças na interacção entre crianças relativamente à idade. Neste estudo, o autor constatou que, à medida que aumenta a idade, aumenta o brincar com ou junto de outras crianças, o conversar e outros comportamentos sociais, o *rough-and-tumble* e pintar. Os comportamentos que reduzem com a idade são trabalhar, tirar objectos, comportamentos para com o professor, chorar e observar outras crianças.

Apesar do esperado ser que comportamentos sociais, tais como sorrir, conversar, receber e apontar, estejam envolvidos no brincar cooperativo e não no brincar paralelo, Blurton Jones (1972) verificou que as crianças de dois anos manifestavam este tipo de comportamentos para com as outras crianças, muito embora com menos frequência do que as crianças de quatro anos e usualmente em resposta a interacções iniciadas pelas outras crianças. Contudo, o autor conclui que as crianças mais velhas estão mais juntas e interagem com mais frequência.

No que diz respeito às diferenças entre géneros, Smith e Connolly (1972), verificaram que as conversas com outras crianças e a sucção são mais frequentes nas raparigas, enquanto que as brincadeiras mais barulhentas e *rough-and-tumble* são mais frequentes nos rapazes, sendo o nível de actividade física global destes mais elevado.

Outro aspecto analisado por Smith e Connolly (1972) foi a experiência em creche, tendo sido verificada uma correlação com a experiência em creche superior à correlação com a idade, nomeadamente quanto à sociabilidade nos comportamentos de jogo, ao *rough-and-tumble*, ao riso e sorriso. Estes resultados indicam que o ambiente de creche contribui para uma melhor capacidade de interacção e brincadeira com outras crianças.

Smith e Connolly (1972) verificaram também diferenças quanto às actividades interiores e exteriores. No exterior observam-se mais comportamentos de corrida, jogos de movimento, riso, sorriso, *rough-and-tumble* e vaguear sozinho sem fazer nada, e menos jogos parados, observação, sucção e comportamentos agressivos.

O *rough-and-tumble* constitui-se como um tipo de brincadeira muito importante na interação entre pares e distingue-se dos comportamentos de luta por incluir comportamentos como sorrir e rir, inversão de papéis, contenção de força nos ataques e os pares continuarem amigos no final da brincadeira (Pellegrini & Smith, 2005).

Blurton Jones (1972) analisou o *rough-and-tumble* e esperava constatar que este fosse o tipo de comportamento social mais precoce, correspondendo ao jogo cooperativo aos quatro anos de idade. Contudo, verificou que a proporção de *rough-and-tumble* relativamente aos comportamentos sociais não difere entre grupos de diferentes idades. Foi inesperado verificar diversos comportamentos sociais já presentes e organizados aos dois anos de idade, tal como aos quatro anos de idade, sendo evidente que entre os dois e os quatro anos existe um aumento da frequência.

Blurton Jones (1972) verificou também que, apesar deste tipo específico de brincadeira poder estar associado à agressividade, foi encontrada uma correlação negativa entre as duas variáveis em crianças por volta dos quatro anos de idade. O autor apresenta três possíveis explicações para este aspecto: 1) as crianças que passam mais tempo envolvidas em *rough-and-tumble* passam menos tempo a brincar com objectos, sendo esta a situação mais comum para brigas e disputas; 2) as crianças mais agressivas tendem a ter menos relações de amizade de qualquer tipo e por isso envolvem-se menos em *rough-and-tumble*; 3) o *rough-and-tumble* “consome” a agressividade das crianças, levando à redução de comportamentos agressivos noutros contextos.

Para Pellegrini (2003), o *rough-and-tumble* pode promover a coesão social e o reforço de laços entre pares. Crianças populares e socialmente competentes usam o *rough-and-tumble* como uma forma de interação social lúdica e bem regulada que, frequentemente, leva a jogos com regras e outras formas de jogo social. Por outro lado, para as crianças rejeitadas e menos competentes socialmente o *rough-and-tumble* frequentemente degenera em agressão e conflitos (Pellegrini, 1988).

Neste sentido, é possível constatar que o *rough-and-tumble* promove uma sensibilidade especial à informação social e facilita o desenvolvimento da cognição social (Bjorklund & Brown, 1998), proporcionando um espaço para a criança praticar a codificação e descodificação de informação social e as trocas sociais que promovem as competências de tomada de perspectiva (Pellegrini, 1988).

Coplan e Arbeau (2009) concluem que o brincar tem uma função adaptativa, em que se as crianças não experienciarem a interação com os seus pares antes dos momentos do conflito real correm o risco de desenvolverem relações deficientes.

2. Interação entre pares

A primeira tarefa na infância consiste na socialização de modo a que a criança se torne um membro activo e produtivo da sociedade. Nesse sentido, a criança deve aprender a linguagem através da qual os conhecimentos são transmitidos e o sistema de papéis e regras sociais que regula a interacção entre os membros (Athey, 1984). Esta aprendizagem acontece, em grande parte, através do contacto directo com os pais e com a escola, contudo, as aprendizagens informais adquiridas através da exploração e das interacções lúdicas entre pares contribuem de igual forma ou com mais relevância para a percepção por parte da criança do seu papel na rede social (Athey, 1984).

As interacções entre pares começam quando, nas primeiras semanas de vida, os bebés interagem com o outro, apercebendo-se da sua existência e respondendo-lhe através do choro (Hay, Caplan & Nash, 2009). Estes autores referem ainda que no final do primeiro ano de vida os bebés começam a comunicar, partilhar e participar em conflitos com os pares, originando as amizades precoces. Estas experiências precoces revelam consequências no desenvolvimento da criança, sendo que interacções com os pares positivas nesta primeira fase promovem respostas pró-sociais e uma maior aceitação social no contexto pré-escolar (Hay et al., 2009). Neste sentido, os autores concluem que as capacidades de partilha, cooperação, simpatia, conflito e agressão emergem nos primeiros anos de vida, constituindo-se como as primeiras capacidades emergentes para manter as relações diádicas e no grupo de pares.

Para Rubin et al. (2006), interacção entre pares corresponde às trocas sociais entre duas crianças, nas quais as acções dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento de outro. É de referir que estas interacções variam de acordo com as características individuais, tais como o temperamento, as competências sociais, a percepção social, a cognição e a capacidade de resolução de problemas.

2.1 Grupos

O grupo deve ser encarado como uma rede de relações entre indivíduos, sendo este o nível superior de complexidade social, que se define pelas relações que o constituem e pelos tipos de interacções que caracterizam os participantes dessas relações (Rubin et al., 2006). Os autores salientam que um grupo não constitui apenas

uma agregação de relações, mas também depende de propriedades e processos como a organização hierárquica e a coesão social.

Neste sentido, um grupo representa um conjunto de pessoas em interacção com determinado grau de influência recíproca e pode ser formado de forma espontânea ou com uma estrutura formal, como é o caso das turmas (Rubin et al., 2006). No entanto, em qualquer dos casos, tal como referem Rubin et al. (2006), todos os grupos têm normas e padrões de comportamento e de atitudes que caracterizam os seus membros e os diferenciam dos membros de outros grupos. Vaughn e Santos (2009) destacam que os grupos nas crianças pré-escolares adoptam regras informais e, geralmente, envolvem a obrigação de brincar juntos. Os autores reforçam ainda que a violação desta obrigação implica a desconexão da relação afiliativa.

O grupo de pares constitui um importante contexto desenvolvimental que delinea e suporta os comportamentos dos seus membros, uma vez que define a sua identidade, podendo ter um carácter restritivo. Rubin et al. (2006) refere aspectos do grupo que influenciam a forma como as crianças se comportam socialmente, como o estatuto hierárquico, que influencia a formação de novas amizades; a segregação, que influencia a diversidade de experiências com outras crianças; e a coesão, que influencia o sentimento de pertença.

É importante referir que, como destaca Rubin et al. (2006), associado ao estudo dos grupos surgem os conceitos de popularidade e de aceitação e rejeição social. A popularidade constitui um constructo do grupo, enquanto que a aceitação e rejeição social representam processos de grupo.

2.2 Relações entre pares

As relações entre pares resultam das interacções entre as crianças, assumindo diferentes formas de acordo com as especificidades dessas interacções e das características dos seus membros (Rubin et al., 2006).

Desta forma, Rubin et al. (2006) destacam que as relações referem-se a representações, expectativas e emoções que derivam de uma sucessão de interacções entre duas crianças que se conhecem. É de referir que, sendo assim, a evolução destas relações é influenciada pelas interacções passadas entre as crianças e pelas suas expectativas relativamente às interacções futuras.

Nas interações entre pares, com crianças entre dois e os cinco anos, são visíveis claros avanços desenvolvimentais. Durante este período, as crianças envolvem-se em interações sociais cada vez mais frequentes, tornando-se estas mais ricas, diversificadas, sofisticadas e complexas (Blurton Jones, 1972; Coplan & Arbeau, 2009; Rubin et al., 2006).

É de salientar que as crianças em idade pré-escolar tendem a demonstrar, ao longo do desenvolvimento, mais comportamentos pró-sociais com os pares como cuidar, ajudar e partilhar, aumentando significativamente com a idade (Rubin et al., 2006; Coplan & Arbeau, 2009). Segundo Rubin et al. (2006), diversos investigadores demonstraram que as crianças com quatro anos de idade revelam comportamentos pró-sociais com mais frequência do que as crianças com três anos.

Durante a idade pré-escolar, as crianças assumem um papel marcadamente mais activo na selecção dos seus pares nas interações, expressando preferência por determinados pares relativamente a outros (Rubin et al., 2006; Coplan e Arbeau, 2009). Coplan e Arbeau (2009) destacam o caso da separação por género visível nas interações entre pares em crianças mais jovens e referem que investigações recentes mostram que a partir dos três anos as crianças revelam uma preferência por colegas do mesmo sexo em grupos mistos. É de salientar que esta tendência aparenta ser culturalmente universal.

Por outro lado, as crianças pré-escolares revelam uma preferência pela interacção com pares com características semelhantes às suas, como a raça, o comportamento, a participação social, a qualidade cognitiva (Coplan & Arbeau, 2009) e também tendências comportamentais (Rubin et al., 2006; Howes, 2009). Segundo Coplan e Arbeau (2009), estes aspectos podem explicar a tendência para uma preferência por pares do mesmo sexo, uma vez que existem características que são mais predominantes entre os rapazes e outras que se manifestam mais entre as raparigas.

Para além disso, estas crianças revelam-se mais proactivas na selecção dos seus pares e amigos nas interações, e mostram cada vez mais respostas diferenciadas a comportamentos positivos ou negativos por parte dos seus colegas (Coplan & Arbeau, 2009). Persson (2005) observou que crianças de quatro anos que manifestavam uma elevada frequência de comportamentos pró-sociais tinham uma maior probabilidade de ser também alvo de comportamentos pró-sociais. Pelo contrário, as crianças que manifestavam mais comportamentos agressivos tinham uma menor probabilidade de provocar nos seus pares iniciativas pró-sociais. Isto leva a concluir que as crianças em

idade pré-escolar tendem a recompensar os comportamentos positivos e pró-sociais com respostas concordantes.

Segundo Fu e Lee (2007), mesmo em idades precoces, as crianças revelam uma capacidade de ajustar o seu tipo de comunicação social de acordo com o contexto, demonstrando diferentes e avançadas formas de comunicação com os pares. Rubin et al. (2006) destacam que as crianças em idade pré-escolar passam uma grande parte do tempo em conversa com os seus pares com diferentes objectivos, tais como negociar papéis e regras nas brincadeiras, argumentar e concordar.

Rubin et al. (2006) sugerem que o grau de proximidade de uma relação é determinado por diversas qualidades tais como a frequência e intensidade da influência, a diversidade da influência nos diferentes comportamentos e a duração da relação. Assim, numa relação próxima a influência é frequente, forte, diversa e duradoura. Por outro lado, as emoções que as crianças experienciam nas interações definem também o tipo de relação que se estabelece.

As relações entre pares, tendo um carácter diádico, tornam-se particularmente vulneráveis, uma vez que a perda de um dos membros, implica o fim da relação (Rubin et al., 2006). Um dos aspectos importantes apontados pelos autores para a vitalidade destas relações, tal como qualquer organização social, é a criação de uma cultura partilhada. Esta inclui aspectos como expectativas e normas quanto às actividades adequadas, padrões de comunicação e revelação, relações com outras crianças e organizações, para além de termos privados ou neologismos, actividades comuns e rituais, que surgem das rotinas e de actividades diádicas recorrentes.

2.3 Relações de amizade

No estudo das relações entre pares, as relações de amizade assumem especial importância, uma vez que constituem uma forma de relação diádica por excelência entre as crianças (Rubin et al., 2006). Estes autores destacam que a reciprocidade é o factor que distingue a amizade de uma atracção não recíproca de uma criança por outra, representando esta última um desejo por parte de apenas um dos pares. Assim, os autores apresentam o conceito de amizade verdadeira, que assenta na identificação como amigo por parte de ambos os pares.

Howes (1983) define amizade como uma preferência mútua para interacção, caracterizada por uma complementaridade e reciprocidade no jogo e uma partilha de

afectos positivos. Para Howes (2009), fazer e manter amigos requer capacidades de regulação social e emocional e cognição social.

As relações de amizade apresentam um carácter desenvolvimental, na medida em que Vaughn et al. (2001) verificaram que, numa amostra de crianças em idade pré-escolar, as crianças mais velhas revelam uma maior tendência para participar em amizades recíprocas do que as crianças mais novas. Por outro lado, estes autores constataram que as crianças que estavam envolvidas em amizades recíprocas interagem mais frequentemente entre elas, e que as amizades recíprocas são mais frequentes entre díades do mesmo género.

No seu estudo, Howes (1983) também sugeriu uma progressão desenvolvimental, ao verificar que os bebés têm um número limitado de pares estáveis com quem interagem privilegiadamente e formam algumas amizades esporádicas enquanto que as crianças pré-escolares, embora formem diversas amizades esporádicas a curto prazo, também revelam amizades estáveis e prolongadas. Este autor sugere uma progressão de amizades esporádicas para amizades prolongadas.

Neste sentido, Vaughn et al. (2000) verificaram uma maior estabilidade ao longo do tempo no caso de raparigas relativamente aos rapazes, o que lhes permitiu especular que as questões relacionadas com a amizade possam revelar-se importantes para as raparigas mais precocemente, o que é consistente com o padrão de que as raparigas exibem com mais frequência e mais cedo comportamentos pró-sociais, permitindo-lhes assim atraírem mais amigos.

A capacidade de fazer amigos, a qualidade e a estabilidade das amizades está relacionada com a maturidade emocional e sócio-cognitiva das crianças (Howes, 1983; Rubin et al., 2006). Dunn e Cutting (1999) reforçam que as capacidades de compreender as emoções e intenções sociais e assumir a perspectiva do outro associam-se à formação de amizades, à sua manutenção e qualidade.

Rubin et al. (2006) defende que a interdependência entre dois pares deriva, principalmente, de motivos socioemocionais, mais do que motivos instrumentais. Os autores acrescentam que as similaridades e complementaridades de talentos e interesses podem levar à amizade e ajudar a mantê-las, mas não constituem a base da amizade em si, sendo o afecto recíproco a base destas relações.

Nesta fase, as crianças assumem comportamentos diferenciados entre amigos e não-amigos, direccionando mais ofertas sociais, mais interacções sociais, cooperando mais, exibindo mais comportamentos sociais positivos e brincando de formas mais

complexas com amigos do que com não-amigos, mesmo no caso de crianças conhecidas (Rubin et al., 2006; Coplan & Arbeau, 2009). Desta forma, os autores concluem que as relações de amizade caracterizam-se por serem mais estáveis, uma vez que envolvem altos níveis de qualidades positivas e baixos níveis de conflitos. Segundo Rubin et al. (2006), na resolução de conflitos, os amigos tendem a recorrer mais ao uso da negociação do que os não-amigos e revelam uma maior tendência para encontrar soluções similares, manter a proximidade física e o envolvimento em interação após a resolução do conflito.

Outros investigadores concluíram que as crianças pré-escolares se comportam de forma diferente com amigos e não-amigos, envolvendo-se em mais comportamentos pró-sociais e mais conflitos, contudo estes conflitos tendem a ser resolvidos através da negociação e da procura de soluções comuns (Rubin et al., 2006; Howes, 2009). Os autores sugerem que as crianças encaram a amizade como um contexto único, separado e diferente das restantes interações com não-amigos.

É de referir a importância da cultura e do contexto na socialização e relação entre pares das crianças, nomeadamente nas relações de amizade. Howes (2009) refere que diferentes culturas e valores levam a práticas e actividades diferentes. As culturas “colectivistas” valorizam a coesão dos grupos, com base em famílias extensas enquanto que as culturas “individualistas” desvalorizam as ligações entre os indivíduos. No primeiro caso, os pais tendem a procurar oportunidades para as crianças desenvolverem relações estáveis com os seus primos e outros parentes ou pares, ao contrário dos pais nas culturas “individualistas”, que se preocupam mais com aspectos como o sucesso académico. Neste caso, os pais procuram menos oportunidades para a interação das crianças com os seus pares, sendo as escolas e os jardins de infância que cumprem essa tarefa. Assim, Howes (2009) conclui que os contextos e ambientes em que a criança interage definem o tipo e a qualidade da amizade, sendo que um ambiente emocional e social positivo leva a mais amizade positivas.

Na relação entre amizade e competência social em crianças em idade pré-escolar, é possível verificar que esta competência se desenvolve com mais sucesso nas crianças com amigos. Farver e Branstetter (1994) verificaram que as crianças com amigos revelam mais respostas pró-sociais às angústias dos pares, através da aproximação e reconforto, do que as crianças que não têm amigos. Por outro lado, as crianças com amizades recíprocas tendem a revelar uma competência social superior do que no caso de crianças sem amizades recíprocas ou com amizades não recíprocas (Vaughn et al.

2000; Vaughn et al., 2001). Vaughn et al. (2001) verificou que as crianças com amizades recíprocas recebiam mais atenção por parte dos seus pares e iniciavam interações positivas e neutras com mais frequência, sendo, no geral, mais aceites pelos pares do que as crianças com amizades não recíprocas. Vaughn et al. (2000) destaca que as crianças com amizades recíprocas têm mais oportunidades para interagir com os pares. Estes dados sugerem que as relações de amizade recíprocas são significativas para as crianças em idade pré-escolar e representam um contexto primordial de socialização.

Por fim, as amizades em crianças mais novas são possíveis uma vez que as crianças desenvolvem modelos internos de relações íntimas, capacidade de coordenar interações sociais e a capacidade de regular as emoções (Howes, 2009). Por outro lado, o autor reforça que as amizades fortalecem as capacidades de regular as interações e emoções, levando a uma maior compreensão social das relações, capacidade de resolução de conflitos e regulação das emoções partilhadas. É possível concluir que as amizades proporcionam benefícios para o desenvolvimento social e emocional das crianças, sendo que os amigos têm um papel fundamental na competência social.

3. Competência social

A nível do pré-escolar, a vida social é bastante intensa, apresenta um crescimento muito rápido e requer um conjunto de capacidades e motivações bastante alargado, tais como capacidades comunicativas, conhecimento das emoções, autocontrolo e acesso a um repertório de estratégias sociais efectivas e apropriadas que permitam a negociação em contextos sociais (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

A competência social é um constructo multidimensional, que inclui factores pessoais, sociais, cognitivos e emocionais, e interactivo, na medida em que um comportamento socialmente competente decorre da interacção desses factores (Lemos & Meneses, 2002).

Para Rubin et al. (2006), a competência social refere-se à capacidade das crianças de se envolverem eficazmente nos diferentes níveis de complexidade social. Os autores destacam que uma criança competente deverá ser capaz de se envolver num grupo de pares e participar nas actividades orientadas pelo grupo, envolver-se em relações satisfatórias assentes em interações recíprocas e equilibradas, e satisfazer as suas

necessidades e objectivos individuais, criando uma representação correcta e produtiva das experiências com os pares, quer a nível do grupo como das relações diádicas.

Como refere Lemos e Meneses (2002), a competência social afecta as relações com os professores e com os pares, influenciando a aceitação social, e diz respeito a um conjunto de comportamentos aprendidos e socialmente aceites.

“As crianças capazes de partilhar, iniciar interacções positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento.”
(Lemos & Meneses, 2002, p. 267)

Pelo contrário, crianças com baixos níveis de competência social revelam dificuldades na adaptação à escola. Lemos e Meneses (2002) sugerem uma associação entre problemas de aprendizagem e competência social, referindo que os alunos com dificuldades são mais rejeitados pelos pares e revelam menos comportamentos sociais positivos, assim como dificuldades na realização das tarefas na sala de aula.

Vaughn et al. (2000) referem uma definição de competência social com base no modelo de Head Start que pressupõe uma regulação flexível dos afectos, cognição e comportamento no sentido de atingir objectivos sociais, o que implica uma compreensão deste constructo como um conjunto de atributos baseado em diferenças individuais que se mantém coerente ao longo do tempo e nos vários contextos.

Contudo, Rose- Krasnor e Denham (2009) defendem que a competência social não constitui um traço específico da criança, mas um atributo interno que emerge da interação entre os indivíduos e os seus pares sociais. Os autores referem as características individuais, os efeitos dos pares e a influência das relações como contributos para o desenvolvimento desta competência.

Lemos e Meneses (2002) adaptaram a escala de avaliação de competências sociais à população infantil, identificando as habilidades sociais, os problemas de comportamento e as competências académicas como dimensões essenciais. Nesta escala, relativamente às habilidades sociais são avaliados aspectos como a cooperação, que inclui comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas, a asserção, que diz respeito a iniciativas como pedir informações ou apresentar-se e as suas respostas e reacções aos outros, e o autocontrolo, que avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações conflituosas, assumir compromissos e esperar pela sua

vez. Relativamente aos problemas de comportamento, são avaliados três tipos de comportamentos, externalizados, como agressões verbais ou físicas, internalizados, como ansiedade, tristeza e solidão, e hiperactividade.

Também Rose-Krasnor e Denham (2009) propõem um modelo de competência social com base num modelo anterior de Rose-Krasnor (1997, cit. por Rose-Krasnor e Denham, 2009). Os autores identificam como tarefas desenvolvimentais principais, manter compromissos positivos com os pares e regular a experiência e a expressão das emoções. Assim, os autores definem como construto principal a eficácia na interacção, como resultado de uma manutenção de compromissos com os pares marcada por emoções reguladas e positivas. Trata-se de um modelo tridimensional com vários níveis que incluem aspectos relacionados com objectivos intra e interpessoais centrados nas tarefas desenvolvimentais referidas, tais como autocontrolo, consciência social, resolução de problemas sociais e orientação pró-social num nível inferior, e auto-eficácia, qualidades da relação e estatuto no grupo num nível superior, com a eficácia na interacção no topo. Por fim, a profundidade do modelo representa a dimensão dos contextos sociais em que a criança interage, tendo em conta que o estatuto no grupo, a qualidade da relação e a auto-eficácia podem variar nos diversos contextos.

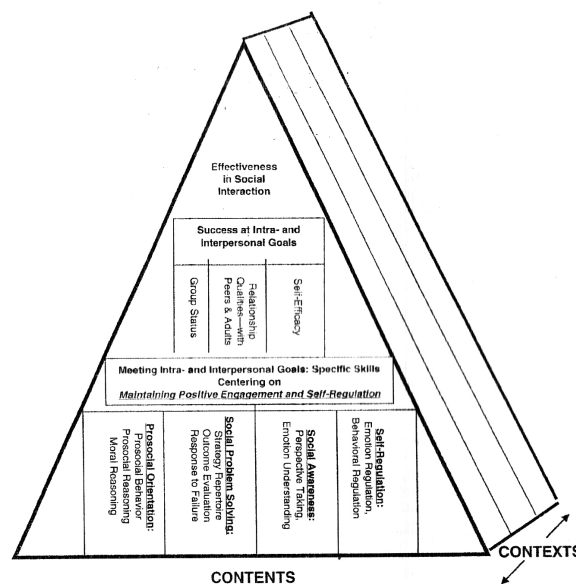


Figura 1 – Modelo de Competência Social de Rose-Krasnor e Denham (2009) adaptado de Rose-Krasnor (1997).

Por fim, no contexto da competência social, é importante realçar alguns constructos fundamentais que são comuns aos diferentes modelos de competência social. O autocontrolo assume-se como uma das principais competências, na medida em que se desenvolve bastante nos anos pré-escolares, reflectindo a crescente capacidade da

criança de inibir comportamentos inapropriados, regulados pela consciência e de acordo com as normas (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Os autores referem que esta competência revela implicações na capacidade de iniciar e manter relações positivas com os pares e adultos, tal como proporcionar à criança a percepção de controlo sobre si própria e sobre o ambiente.

Outro constructo com relevância durante o período pré-escolar refere-se à resolução de problemas nas interações sociais, que aumentam substancialmente em frequência e complexidade. Neste contexto, é importante salientar a importância de descodificar a informação social, especialmente no que diz respeito às emoções dos outros, no sentido de interpretar e responder de forma adequada (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

O comportamento pró-social constitui outra competência essencial no contexto da competência social e refere-se à capacidade e motivação para agir em benefício dos outros (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Tal como referem os autores, as respostas pró-sociais por parte das crianças não só aumentam consideravelmente nos anos pré-escolares como também se tornam mais selectivas, permitindo melhorar o estatuto no grupo, satisfazer necessidades individuais e manter relações positivas.

3.1 Aceitação social e estatuto social

Nas relações de pares que se constituem com mais do que um membro, os grupos estabelecem regras de acordo com o que os membros consideram adequado, sendo determinado comportamento aceite ou não dentro do grupo conforme as normas estabelecidas (Rubin et al., 2006). Assim, um comportamento apreciado pelo grupo de pares leva a uma maior aceitação social da criança.

Rubin et al. (2006) apresentam uma relação entre a cognição social e aceitação ou rejeição social entre pares, sugerindo que o pensamento sobre as questões sociais e relacionais evoca determinadas formas de comportamento, que levam à aceitação e/ou rejeição social.

Tendo em conta que as diferenças individuais influenciam a adaptação e o sucesso nas experiências com os grupos de pares, é de referir que estas diferenças se reflectem nas interações sociais, na capacidade para desenvolver e manter amizades e na aceitação pelo grupo de pares (Rubin et al., 2006). De acordo com estes autores, aceitação social refere-se a como uma criança é apreciada pelos pares, enquanto que a

rejeição social se refere a como uma criança é depreciada. Ainda segundo estes autores, uma criança pode apresentar elevados níveis nas duas dimensões, isto é, uma criança altamente aceite não é necessariamente uma criança com baixo índice de rejeição e uma criança altamente rejeitada não apresenta sempre um baixo nível de aceitação.

Neste sentido, Rubin et al. (2006) refere cinco categorias de acordo com o estatuto social: popular, onde se incluem crianças com alto nível de aceitação e baixo nível de rejeição; rejeitadas, crianças com baixo nível de aceitação e alto nível de rejeição; negligenciadas, crianças com baixo nível de aceitação e rejeição; médias, crianças com níveis médios de aceitação e rejeição; e controversas, crianças com alto nível de aceitação e rejeição. É de notar que os autores destacam que o termo popular se refere à aceitação social e não ao prestígio social.

Rubin et al. (2006) apresenta uma caracterização de cada um dos grupos sociométricos, ao associar a aceitação ou rejeição social a comportamentos sociais positivos ou negativos, respectivamente.

Mais especificamente, Rubin et al. (2006) referem diversas investigações que lhes permitem afirmar que as crianças populares revelam capacidades para iniciar e manter relações qualitativamente positivas, demonstram competências comunicativas que permitem a manutenção de interacções coerentes, não se envolvem em comportamentos disruptivos, e são vistas como cooperativas, amigáveis, sociáveis e sensíveis pelos pares e professores. Por outro lado, os autores referem que uma criança popular tende a ser cooperante, interagir activamente com as outras crianças, revelar capacidades de liderança e envolver-se no brincar constructivo. Por fim, os autores concluem que estas crianças tendem a envolver-se em comportamentos assertivos, mas que raramente se envolvem em comportamentos que podem interferir com as acções e objectivos dos outros.

Da mesma forma, Rubin et al. (2006) descrevem, com base em diversas investigações, que os comportamentos mais comuns das crianças rejeitadas estão associados à agressão, tais como a disrupção, a agressão física e o comportamento negativo como ameaças verbais. Contudo, os autores referem uma heterogeneidade nos comportamentos das crianças rejeitadas, podendo as crianças serem rejeitadas devido às suas características de isolamento, timidez e desconfiança. Os autores referem ainda uma associação entre a rejeição social e a opressão, sendo que a rejeição pode constituir um facto de estabilidade da opressão de crianças mais tímidas.

Rubin et al. (2006) destaca que a rejeição social é considerado um preditor de diversos problemas de externalização na adolescência, tais como delinquência, conduta desordeira, agressão, dificuldades de atenção e abuso de substâncias. Por outro lado, o autor refere também que o isolamento está associado a problemas de internalização ao longo da vida, tais como baixa auto-estima, ansiedade, solidão e depressão. Assim, as crenças das crianças de que são rejeitadas podem levar ao desenvolvimento de desajustamentos psicossociais.

Quanto às crianças negligenciadas, Rubin et al. (2006) referem que se trata de um estatuto relativamente instável e que não existem associações entre este estatuto e comportamentos específicos.

Por fim, no que se refere às crianças controversas, Rubin et al. (2006) indicam que estas crianças aparentam ter características de crianças populares e de crianças rejeitadas, podendo revelar, por um lado, comportamentos agressivos e disruptivos, socialmente isolados, com tendência para a ira e violação de regras e altamente activos, e por outro lado, demonstrar altos níveis de ajuda, cooperação, liderança e, nalguns casos, sensibilidade social.

No que diz respeito à relação da aceitação ou rejeição social e os resultados académicos, Rubin et al. (2006) refere que as crianças sem amigos, rejeitadas ou oprimidas encaram a escola como um contexto menos desejável e que não promove aprendizagem nem bem-estar. Estas crianças tendem a afastar-se da escola através de uma baixa assiduidade ou abandono com o objectivo de evitar uma constante rejeição e opressão por parte dos pares. Por outro lado, os autores referem que a amizade permite uma partilha e pode constituir uma ajuda importante. Assim, as relações entre pares têm sido consideradas como uma forma de envolvimento social e motivação social que contribuem para um sentimento de pertença e adaptação.

Neste sentido, as crianças populares tendem a ser vistas como cooperantes e bons estudantes, enquanto que as crianças rejeitadas e agressivas revelam pouco interesse na escola e são vistas pelos professores como dependentes e pelos pares e professores como imprudentes, desajustadas e com tendência para causar problemas na escola (Wentzel & Asher, 1995). Estes aspectos permitem concluir que grande parte destes comportamentos que levam à rejeição social dificultam a adaptação da criança ao ambiente da escola, levando as crianças com problemas de relação com os pares a uma tendência para abandono escolar superior às outras crianças (Rubin et al., 2006).

Ladd (1990) avaliou a relação entre o estatuto social, a amizade e a adaptação à escola na transição para o jardim-de-infância. O autor observou que as crianças com mais amigos na altura da entrada para o jardim-de-infância desenvolveram mais atitudes favoráveis relativamente à escola nos primeiros meses, sendo que as crianças que mantiveram essas amizades e que fizeram novas amizades também demonstraram gostar mais da escola e mais ganhos na performance escolar. Por outro lado, as crianças rejeitadas pelos pares tenderam a mostrar menos atitudes positivas relativamente à escola e uma menor performance escolar. O autor conclui que, mesmo nos anos pré-escolares, é visível uma forte relação entre a aceitação pelos pares e o sucesso académico das crianças.

4. Pertinência e objectivo do estudo

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas actividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objectivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até à criança e desta até ao objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (Vygotsky, 2007/1978, pp. 19.20)

De acordo com a revisão de literatura, as interacções lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si (Coplan & Arbeau, 2009) e promovem relações que permitem desenvolver competências sociais (Bredenkamp & Copple, 1997). Diversos estudos evidenciam diferenças a este nível em função das relações de amizade e aceitação social em contextos lúdicos, salientando que a forma de brincar pode determinar o tipo e a qualidade das amizades nas relações diádicas e a aceitação social nos grupos de pares (Howes, 1983; Putallaz, 1983; Ladd et al., 1988; Vaughn et al., 2000; Vaughn et al., 2001).

Howes (1983) observou no seu estudo que a amizade se caracterizava por uma preferência mútua pela interacção, estando associada a competências de complementariedade e reciprocidade entre os pares no brincar e a uma partilha de afectos positivos, avaliados de acordo com a preferência mútua, a satisfação mútua e a capacidade para se envolver em interacções eficazes. Por outro lado, Vaughn et al.

(2001) verificaram que as crianças com amizades recíprocas recebiam mais atenção por parte dos seus pares e iniciavam interações positivas e neutras com mais frequência, sendo, no geral, mais aceites pelos pares do que as crianças com amizades não recíprocas.

No seu estudo, Putallaz (1983) defende que o comportamento das crianças numa fase de integração num grupo é preditivo do estatuto social numa fase posterior. O autor verificou que a tendência da criança para se adaptar ao grupo no qual se integra determina a sua aceitação dentro do grupo, revelando que as crianças que se tornaram populares eram mais capazes de compreender de forma precisa as actividades e comportamentos do grupo.

Ladd et al. (1988) reforçam a ideia de que os comportamentos das crianças nas interações lúdicas contribuem para a aceitação ou rejeição social entre os pares, tendo encontrado fortes indícios neste sentido e contrariando a ideia de que a reputação da criança influencia o seu comportamento. Os autores verificaram que as crianças com elevados níveis de brincar cooperativo no início do ano lectivo, e que se mantiveram ao longo do tempo, revelavam maiores ganhos a nível da aceitação social no fim do ano. Por outro lado, os comportamentos de discussão, embora menos estáveis ao longo do tempo, estavam associados a um declínio na aceitação social a meio do ano. De acordo com estes resultados, os autores concluem que os comportamentos sociais comportam custos e benefícios a nível da interacção e, como consequência, têm implicações na aceitação ou rejeição social.

Neste sentido, tal como refere Rose-Krasnor e Denham (2009), as acções pró-sociais contribuem para melhorar o estatuto no grupo de pares e manter relações positivas. Da mesma forma, Farver e Branstetter (1994) verificaram uma correlação entre as respostas pró-sociais e a frequência de iniciativas de brincar. Por outro lado, Pellegrini, Roseth, Mliner, Bohn, Van Ryzin, Vance, Cheatham & Tarullo (2007) verificaram uma relação entre os comportamentos sociais e o domínio social numa sala pré-escolar, sendo que os comportamentos agressivos baixaram ao longo do ano lectivo devido à percepção de que os custos associados a estes comportamentos prevalecem sobre os benefícios. Por outro lado, os autores referem que esta redução pode estar relacionada com a coesão social que se verificou no final do ano lectivo.

Parker e Seal (1996) observaram no seu estudo que as crianças sem amigos eram vistas pelos seus pares como envergonhadas e tímidas, passavam mais tempo a brincar

sozinhas, eram mais sensíveis, menos maduras, com menos competências sociais e demonstravam mais comportamentos de isolamento e ansiedade.

Em síntese, é de salientar que os comportamentos anteriores por parte das crianças tendem a afectar a forma como estas são tratadas pelos pares posteriormente (Persson, 2005). Desta forma, este estudo pretende analisar a relação entre os comportamentos das crianças nas interacções lúdicas e a aceitação ou rejeição social no grupo de pares, bem como o tipo de amizade desenvolvida nas relações diádicas.

Neste sentido, espera-se verificar uma forte associação entre o tipo de comportamentos nas interacções lúdicas descritos pelas educadoras e a aceitação social e o número de amizades recíprocas. Define-se então como hipóteses de estudo: (1) as crianças que, na perspectiva da educadora, manifestam comportamentos de interacção positiva revelam uma maior aceitação por parte dos pares; (2) as crianças que, na perspectiva da educadora, manifestam comportamentos de interrupção e desconexão são alvo de uma menor aceitação social; (3) as crianças que, na perspectiva da educadora, manifestam comportamentos de interacção positiva constituem um maior número de amizades recíprocas; (4) as crianças que, na perspectiva da educadora, manifestam comportamentos de interrupção e desconexão apresentam um menor número de amizades recíprocas; e (5) a associação entre os comportamentos de interacção lúdica descritos pela educadora e a aceitação social e o número de amizades recíprocas seja mais relevante nas crianças mais velhas.

III - Metodologia

1. Participantes

Participaram neste estudo um total de 128 crianças, distribuídas pelas diferentes faixas etárias da seguinte forma: 51 crianças de três anos de idade (30 raparigas, 21 rapazes), 41 crianças de quatro anos de idade (20 raparigas, 21 rapazes) e 36 de cinco anos de idade (21 raparigas, 15 rapazes). Estas crianças frequentaram seis salas de uma instituição da rede particular de ensino no Concelho de Oeiras.

As crianças provêm de famílias de classe sócio-económica média. A idade média das mães foi de 34 anos ($M = 33.78$; $DP = 7.79$) e a idade média dos pais foi de 35 anos ($M = 35.36$; $DP = 9.29$). Quanto à escolaridade dos pais, a média de ambos situa-se ao nível do ensino secundário (Mães: $M = 11.70$, $DP = 4.70$; Pais: $M = 10.94$; $DP = 5.30$).

2. Instrumentos

2.1 Medidas Sociométricas

De forma a avaliar a aceitação social e o número de amizades recíprocas, recorreu-se às medidas sociométricas, sendo este considerado um instrumento fiável para a avaliação do ajustamento/desenvolvimento social (Peceguina, Santos & Daniel, 2008): Estas medidas são constituídas por um conjunto de três tarefas: *Nomeação*, *Escala de apreciação* e *Comparação entre pares*.

A tarefa de *Nomeação* consiste na selecção dos elementos do grupo de acordo com um critério positivo ou negativo. Para isso, pede-se a cada criança que identifique, a partir de fotografias de rosto dos colegas, os três colegas com quem “gosta mais de brincar” (nomeações positivas) e os três colegas com quem “gosta menos de brincar” (nomeações negativas) e, por fim, que seleccione os restantes, um a um, de acordo com quem “gosta mais de brincar”, até estarem esgotadas todas as possibilidades.

Na tarefa de *Escala de apreciação* solicita-se a cada criança que classifique os colegas numa escala tipo Likert de 3 pontos, que varia entre “não gosta muito de brincar”, “gosta mais ou menos de brincar”, “gosta muito de brincar”. Para facilitar a

tarefa, foram usados cartões com imagens de alimentos (tomate, pão e chocolate) que a criança, numa primeira fase, associava a cada um dos estímulos.

Por fim, na tarefa de *Comparação entre pares*, pede-se a cada criança que escolha um colega para cada uma das díades possíveis no grupo, identificando quem “gosta mais de brincar”.

2.2 PIPPS

No sentido de avaliar os comportamentos de interacção lúdica foi utilizada a PIPPS – Penn Interactive Peer Play Scale, versão portuguesa, adaptada de Fantuzzo et al. (1995), inicialmente desenvolvida para professores e educadores e, posteriormente, para pais. O principal objectivo na construção desta escala foi desenvolver e validar um questionário que identificasse os comportamentos de brincadeira em idade pré-escolar e permitisse distinguir crianças que conseguem estabelecer e manter relações positivas de brincadeira interactiva das que não o conseguem fazer.

A PIPPS é uma escala com 32 itens que permite descrever o comportamento das crianças nas actividades lúdicas em interacção com outras crianças. Consiste numa descrição dos repertórios concretos de brincadeira que as crianças apresentam habitualmente durante o recreio e brincadeira livre, sendo composta por 3 dimensões: *Disrupção*, *Desconexão* e *Interação positiva*.

O factor *Disrupção* está associado à agressividade e inclui comportamentos de brincadeira anti-sociais, tais como começar brigas e discussões, tirar as coisas aos outros, agressões físicas e verbais (ex. item 14: “Destrói as coisas dos outros.”).

O factor *Desconexão* implica uma falta de participação e remete para comportamentos de isolamento e manter-se fora do grupo de brincadeira, como retirar-se, vaguear sem rumo e ser ignorados pelos outros (ex. item 11: “É ignorado pelos outros.”).

Por fim, o factor *Interação Positiva* representa comportamentos de actividades lúdicas e associa-se a comportamentos pró-sociais tais como partilhar coisas, liderar, ajudar as outras crianças e encorajar os outros a juntar-se às brincadeiras (ex. item 6: “Partilha os brinquedos com outras crianças.”).

Nesta escala, pretende-se assinalar a frequência com que a criança apresenta os comportamentos durante a brincadeira em contexto livre, numa escala tipo Likert de 4

pontos, que varia entre “Nunca ocorre”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Ocorre sempre”.

Para concluir, é de referir que a escala foi validada através da utilização de outras medidas de desenvolvimento social (SSRS – escala de competência social; Medidas sociométricas; Observação directa), com recurso a fontes múltiplas: observadores, professores e pais.

3. Procedimento

As medidas sociométricas foram obtidas através de entrevistas individuais realizadas às crianças, divididas em duas fases distintas, sendo as tarefas de *Nomeação e Escala de apreciação* realizadas num primeiro momento e a tarefa de *Comparação entre pares* realizada num segundo momento, pelo seu carácter exaustivo. No caso das crianças de três anos, cada tarefa correspondia a um momento de observação, sendo nalguns casos necessárias duas entrevistas para a tarefa de *Comparação entre pares*, por se tratar de uma tarefa mais cansativa. É de referir que sempre que a criança manifestava sinais de cansaço ou desinteresse, a entrevista era interrompida e retomada noutra momento.

Antes de iniciar cada momento, era explicado à criança o objectivo da entrevista que consistia num estudo para ajudar a compreender como é que as crianças brincam e como fazem amigos. Para além disso, era também perguntado a cada criança se conhecia os colegas que estavam nas fotografias e solicitado que identificasse todas pelo nome, de forma a prevenir enviesamentos pelo desconhecimento.

A escala PIPPS – Penn Interactive Peer Play Scale foi preenchida pela educadora relativamente a cada criança participante no estudo.

Quanto ao procedimento de análise de resultados, no sentido de responder directamente à questão de investigação, calculou-se o coeficiente de correlação Pearson que permite medir o grau de correlação linear entre duas variáveis quantitativas (Pallant, 2005).

IV - Resultados

Em primeiro lugar, recorreu-se à análise das duas variáveis, tipo de jogo e medidas sociométricas, em função do género e idade. Para isso, foram realizadas análises de variância ANOVA, sendo que as variáveis são quantitativas e apresentam distribuição normal, que existe homogeneidade das variâncias e que se tratam de amostras independentes. No entanto, nestas análises verificou-se que não existem diferenças significativas em nenhum dos casos.

De seguida, tendo em conta a questão de investigação, analisou-se os coeficientes de correlação Pearson entre as duas variáveis do estudo. De forma a obter uma análise mais detalhada, efectuou-se este procedimento para cada dimensão da variável Tipo de Jogo.

Quadro 1

Correlações entre as dimensões da variável “Tipo de Jogo” e Medidas Sociométricas

	Amizades Recíprocas	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Comparação entre Pares	Total Sociometrias
Disrupção	-0,24*	0,05	0,25*	-0,15	-0,09	0,05
Interacção Positiva	0,45**	0,43**	0,03	0,23*	0,16	0,31*
Desconexão	-0,35**	-0,32*	-0,25*	-0,23*	-0,29*	-0,30*

*p<0,05, **p<0,01

A primeira análise do quadro 1 permite observar que a dimensão *Desconexão* se destaca por se correlacionar negativamente com todas as medidas sociométricas, sendo que a correlação se mostra moderada nos casos das *Amizades Recíprocas* ($r = -0,35$, $p > 0,05$), das *Nomeações Positivas* ($r = -0,32$, $p < 0,05$) e da medida global das medidas sociométricas ($r = -0,32$, $p < 0,05$), e fraca nos casos das *Nomeações Negativas* ($r = -0,25$, $p < 0,05$), da *Preferência Social* ($r = -0,23$, $p < 0,05$) e da *Comparação entre Pares* ($r = -0,29$, $p < 0,05$).

No caso da dimensão *Interacção Positiva* destacam-se as correlações positivas moderadas com as *Amizades Recíprocas* ($r = 0,45$, $p < 0,05$), as *Nomeações Positivas* ($r = 0,43$, $p < 0,05$) e a medida global das medidas sociométricas ($r = 0,31$, $p < 0,05$). É de destacar também a correlação positiva fraca entre esta dimensão e a *Preferência Social* ($r = 0,23$, $p < 0,05$).

Por fim, verificou-se que a dimensão *Disrupção* apenas registou correlações fracas com duas medidas sociométricas, mais concretamente com as *Nomeações Negativas* ($r = 0,25$, $p < 0,05$), de forma positiva, e com as *Amizades recíprocas* ($r = -0,24$, $p < 0,05$), de forma negativa.

De seguida, tendo em conta a última hipótese de estudo, analisou-se as correlações entre as duas variáveis nos três grupos etários que compõem a amostra, três, quatro e cinco anos de idade.

Quadro 2

Correlações entre as dimensões da variável “Tipo de Jogo” e Medidas Sociométricas relativamente à faixa etária dos três anos de idade

	Amizades Recíprocas	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Comparação entre Pares	Total Sociométrias
Disrupção	-0,28	0,02	0,16	-0,14	-0,04	0,00
Interacção Positiva	0,58**	0,41**	0,02	0,21	0,14	0,29*
Desconexão	-0,43*	-0,31*	-0,11	-0,07	-0,21	-0,31*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Pela análise do quadro 2, relativamente à faixa etária dos três anos, destacam-se as correlações positivas moderadas entre a dimensão de *Interacção Positiva* e as *Amizades Recíprocas* ($r = 0,58$, $p < 0,05$), as *Nomeações Positivas* ($r = 0,41$; $p < 0,05$) e o valor global das medidas sociométricas ($r = 0,29$, $p < 0,05$). É de salientar igualmente as correlações negativas moderadas entre a dimensão de *Desconexão* e as *Amizades Recíprocas* ($r = -0,43$, $p < 0,05$), as *Nomeações Positivas* ($r = -0,31$; $p < 0,05$) e o valor total das medidas sociométricas ($r = -0,31$, $p < 0,05$).

Quadro 3

Correlações entre as dimensões da variável “Tipo de Jogo” e Medidas Sociométricas Relativamente à faixa etária dos quatro anos de idade

	Amizades Recíprocas	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Comparação entre Pares	Total Sociométrias
Disrupção	-0,14	-0,32*	0,28	-0,34*	-0,15	-0,25
Interacção Positiva	0,34*	0,14	0,21	0,26	0,15	0,16
Desconexão	-0,34*	-0,15	0,33*	-0,24	-0,26	-0,23

* $p < 0,05$

Ao analisar o grupo dos quatro anos de idade é possível verificar que, tal como consta no quadro 3, as correlações significativas que se destacam dizem respeito à associação entre a dimensão da *Disrupção* e a *Preferência Social* ($r = -0,34$, $p < 0,05$) e as *Nomeações Positivas* ($r = -0,32$, $p < 0,05$), correlacionando-se de forma negativa, à associação entre a dimensão de *Interacção Positiva* e as *Amizades Recíprocas* ($r = 0,34$, $p < 0,05$), que se correlacionam de forma positiva, e à associação entre a dimensão de *Desconexão* e as *Nomeações Negativas* ($r = 0,33$, $p < 0,05$), que se correlacionam também de forma positiva.

Quadro 4

Correlações entre as dimensões da variável “Tipo de Jogo” e Medidas Sociométricas Relativamente à faixa etária dos cinco anos de idade

	Amizades Recíprocas	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Comparação entre Pares	Total Sociométrias
Disrupção	0,01	-0,05	0,33*	-0,21	-0,23	-0,15
Interacção Positiva	0,08	0,21	-0,27	0,25	0,34*	0,30
Desconexão	-0,11	-0,36*	0,41*	-0,40*	-0,31	-0,36*

* $p < 0,05$

Por fim, no quadro 4 encontram-se as correlações respeitantes à faixa etária dos cinco anos. Neste grupo, as correlações mais significativas correspondem à dimensão de *Desconexão* que se correlaciona moderadamente com as *Nomeações Negativas* ($r = 0,41$, $p < 0,05$), de forma positiva, e com a *Preferência Social* ($r = -0,40$, $p < 0,05$), o valor global das medidas sociométricas ($r = -0,36$, $p < 0,05$) e a *Comparação entre Pares* ($r = -0,31$, $p > 0,05$), de forma negativa. Destacam-se também as correlações positivas moderadas entre a dimensão de *Interacção Positiva* e a *Comparação entre Pares* ($r = 0,34$, $p < 0,05$) e o valor global das medidas sociométricas ($r = 0,30$, $p > 0,05$) e entre a dimensão de *Disrupção* e as *Nomeações Negativas* ($r = 0,33$, $p < 0,05$).

Após a análise dos resultados apresentados, verificou-se que, tendencialmente, as medidas sociométricas se correlacionam positivamente com a dimensão *Interacção Positiva* e negativamente com as dimensões *Disrupção* e *Desconexão*, facto que é independente da idade.

V - Discussão

O principal objectivo deste estudo prende-se com a associação entre os comportamentos das crianças em contexto lúdico e a aceitação social bem como as amizades que se estabelecem entre os pares. Após a análise dos resultados, é possível concluir que existe uma relação entre estes aspectos, tal como diversos autores já anteriormente referiram (Howes, 1983; Puttalaz, 1983; Ladd et al., 1988; Vaughn et al., 2000; Vaughn et al., 2001). Esta conclusão advém do facto das crianças participantes que revelam mais comportamentos de interacção positivos tenderem a ser alvo de uma maior aceitação social e a estabelecer mais amizades recíprocas, uma vez que, de uma forma geral, esta dimensão do tipo de jogo se correlaciona positivamente com as medidas sociométricas. Por outro lado, pelo contrário, as crianças participantes que revelam comportamentos disruptivos ou de isolamento tendem a ser alvo de uma menor aceitação social e a estabelecer menos amizades recíprocas, visto que estas dimensões genericamente se correlacionam negativamente com as medidas sociométricas. Estas conclusões estão de acordo com as teorias que defendem que a forma de brincar pode determinar a aceitação social e o desenvolvimento de amizades já referidas (Howes, 1983; Ladd et al., 1988).

Neste sentido, considerando as hipóteses do estudo, é possível concluir que as crianças que, na perspectiva da educadora, manifestam mais comportamentos de interacção positiva revelam uma maior aceitação por parte dos pares e constituem um maior número de amizades recíprocas, enquanto que as crianças que, na perspectiva da educadora, manifestam mais comportamentos de disrupção e desconexão são alvo de uma menor aceitação social e apresentam um menor número de amizades recíprocas.

De acordo com estes resultados, podemos considerar que as crianças revelam-se mais proactivas na selecção dos seus pares e amigos e mostram cada vez mais respostas diferenciadas a comportamentos positivos ou negativos por parte dos seus colegas, tal como refere Coplan e Arbeau (2009), sendo que as crianças que manifestam mais comportamentos pró-sociais em contexto lúdico têm uma maior probabilidade de ser também alvo deste tipo de comportamentos como resposta, enquanto que as que manifestam mais comportamentos lúdicos desconectados e disruptivos têm uma menor probabilidade de incitar iniciativas pró-sociais por parte dos seus pares, tal como Persson (2005) observou no seu estudo. Também Rose-Krasnor e Denham (2009)

defende que as respostas sociais das crianças em idade pré-escolar se tornam mais frequentes e sobretudo mais selectivas. Assim, é possível evidenciar que as crianças tendem a recompensar comportamentos positivos e pró-sociais com respostas concordantes, mesmo em idade pré-escolar.

Nesta perspectiva, Rubin et al. (2006) destacam que nos grupos de pares estabelecem-se regras sociais de acordo com o que os membros consideram adequado, sendo um comportamento aceite ou rejeitado no seio do grupo conforme as normas estabelecidas, influenciando também a aceitação ou rejeição da criança que o manifesta.

Ainda segundo Rubin et al. (2006), diversas investigações corroboram os resultados do estudo, ao demonstrar que as crianças com uma maior aceitação social, que podem ser consideradas como crianças populares, revelam comportamentos cooperativos, não se envolvem em comportamentos disruptivos e participam com frequência em brincadeiras constructivas. Por outro lado, Parker e Seal (1996) destacam que as crianças sem amigos demonstram comportamentos de isolamento, passam muito tempo a brincar sozinhas, e revelam menos competências sociais, sendo consideradas tímidas e envergonhadas.

É de salientar que relativamente aos comportamentos lúdicos com carácter negativo, os comportamentos de isolamento apresentam uma associação mais significativa com as medidas sociométricas do que os comportamentos disruptivos. Neste sentido, Rubin et al. (2006) destacam os comportamentos de crianças rejeitadas, podendo estas revelar características de isolamento, timidez e desconfiança, o que reflecte uma associação entre a rejeição social e a opressão no caso de crianças mais tímidas.

Ainda nesta perspectiva, destaca-se o facto de, no caso das crianças de cinco anos, as correlações mais significativas estarem também relacionadas com a associação entre os comportamentos de isolamento e as medidas sociométricas. Contudo, nesta faixa etária, as amizades recíprocas não revelam uma associação significativa com este tipo de comportamentos, o que leva a crer que estes podem operar como limitadores da aceitação social por parte dos pares, não afectando, no entanto, de forma tão significativa as relações de amizade. Nesta perspectiva, Parker e Asher (1993) verificaram no seu estudo que, embora as crianças com uma maior aceitação social revelem uma maior probabilidade de estabelecer uma amizade recíproca com um melhor amigo, nem todas as crianças com uma maior aceitação social têm um melhor amigo e crianças com baixa aceitação social podem estabelecer relações de amizade

recíprocas, nomeadamente no caso de crianças mais velhas. Este aspecto remete para uma distinção entre dois níveis na interacção social, como destaca Rubin et al. (2006), o nível de grupo, que se relaciona com a aceitação ou rejeição social no grupo de pares, e o nível das relações diádicas, que se reflecte nas relações de amizade. Estes autores salientam ainda o papel do “melhor amigo” como elemento protector ou dissuasor do efeito negativo da rejeição social, uma vez que podem evitar problemas de inadaptação e opressão no futuro, nomeadamente no caso de crianças tímidas que tendem a isolar-se do grupo de pares. Os autores destacam ainda que o isolamento social e a timidez são características individuais que podem ter um efeito negativo no grupo de pares mas não afectar a formação, prevalência e manutenção de relações de amizade na infância.

Outro aspecto que se evidencia é o facto das amizades recíprocas se destacarem como a dimensão que mais se associa com o tipo de comportamentos lúdicos em detrimento das restantes medidas sociométricas, em que a associação não é tão coerente. No entanto, é possível verificar que as correlações mais significativas no que diz respeito às amizades recíprocas se verificam aos três e quatro anos de idade relativamente aos comportamentos de interacção positivos e de isolamento, o que pode indicar que existe já em idades precoces uma preocupação na escolha dos amigos de acordo com os comportamentos nas brincadeiras.

Analisando as diferenças da associação entre os comportamentos no brincar e as medidas sociométricas nos diferentes grupos etários, é possível verificar que não existem diferenças nos três casos, sendo que a tendência de associações referidas no início desta discussão é independente da idade, ou seja, é observada nos três grupos. Estes resultados permitem considerar que as crianças desde muito cedo demonstram uma preocupação na selecção dos seus pares e amigos tendo em conta os seus comportamentos de interacção. No mesmo sentido, Howes (1983) refere que as crianças mais novas, tal como as crianças mais velhas, tendem a estabelecer amizades com crianças com quem partilham interesses e estilos comportamentais comuns.

Estes dados contrariam a teoria dominante que remete para uma sequência desenvolvimental na participação social e na interacção entre pares durante a idade pré-escolar, tal como refere Coplan e Arbeau (2009) quando indica que nesta fase são visíveis claros avanços desenvolvimentais na interacção entre pares, salientando que estas se tornam mais frequentes, mais ricas, complexas e sofisticadas. Por outro lado, Vaughn et al. (2001) consideram que também as relações de amizade apresentam um carácter desenvolvimental, na medida em que verificaram no seu estudo com crianças

em idade pré-escolar uma maior preocupação por parte das crianças mais velhas de participarem em amizades recíprocas.

Neste sentido, seria de esperar que as crianças mais novas, por volta dos três anos de idade, não se mostrassem tão proactivas na escolha dos seus pares como as crianças mais velhas, aos cinco anos. Contudo, Blurton Jones (1972) verificou no seu estudo que as crianças de dois anos manifestavam diversos comportamentos sociais para com as outras crianças, muito embora com menos frequência do que as crianças de quatro anos e usualmente em resposta a interações iniciadas pelas outras crianças. Este aspecto pode estar relacionado com a mudança de paradigma relativamente à participação social das crianças defendida por diversos autores, contrariando a teoria de Parten. Tal como foi referido anteriormente, Xu (2010) analisou diversas investigações recentes que apontam no sentido de muitas crianças não seguirem necessariamente a hierarquia proposta por Parten, apontando factores como a experiência cultural e linguística das crianças e das suas famílias, o contexto de aprendizagem e o estatuto sócio-económico como mediadores na interacção social.

Outro aspecto a ter em conta neste contexto é que, tal como Dunn e Cutting (1999) destacam, as relações de amizade são bastante influenciadas, muito precocemente, pelas características individuais, salientando as capacidades sócio-cognitivas como aspecto relevante. Assim, segundo as autoras, a compreensão por parte das crianças acerca das emoções e pensamentos dos outros, que se desenvolve a partir dos dois anos até por volta dos cinco anos de idade, é um factor muito importante nas relações de amizade e de interacção social das crianças pré-escolares.

VI - Conclusão

Após a análise e discussão dos resultados, pretende-se reflectir sobre as conclusões que esta investigação permite delinear. Em primeiro lugar, como principal conclusão do estudo assume-se que a forma como as crianças brincam e os comportamentos que manifestam em contextos lúdicos se associam à aceitação por parte dos pares, num contexto de grupo, bem como à participação e manutenção de amizades recíprocas, nas relações diádicas. Este aspecto fulcral do estudo vai de encontro às diversas investigações nesta área já referidas anteriormente. Diversos autores como Coplan e Arbeau (2009) salientam o papel do jogo no desenvolvimento das interacções entre pares

Entende-se, desta forma, que poderá ser o tipo de comportamento a influenciar a forma como as crianças são vistas pelos pares, como apontam os estudos nesta área (e.g. Persson, 2005). No entanto, deve considerar-se que se estabelece uma relação bidireccional na medida em que, tal como foi referido, as interacções entre pares constituem um importante contexto desenvolvimental a vários níveis, nomeadamente quanto ao desenvolvimento sócio-emocional e permitem desenvolver competências sociais e adquirir um conjunto de comportamentos, capacidades, atitudes e experiências que influenciam a adaptação ao longo da vida (Rubin et al., 2006; Coplan & Arbeau, 2009; Bredekam & Copple, 1997). Neste sentido, aspectos como a aceitação social e o estabelecimento de amizades podem actuar como facilitadores de comportamentos adequados às interacções entre pares. Por outro lado, a tomada de consciência, por parte das próprias crianças, dos custos e benefícios sociais associados a determinado comportamento pode também levar a um ajustamento do tipo de comportamento no contexto da interacção lúdica.

Neste sentido, destaca-se Rubin et al. (2006) que reforça as consequências que poderão advir da rejeição social, nomeadamente a nível da internalização e da externalização de problemas na adolescência. Este é um dos aspectos que se pretende salientar com esta investigação, uma vez que se considera que desde muito cedo se deverá actuar na prevenção de problemas como a delinquência infantil e juvenil, comportamentos desadequados, comportamentos de risco, abuso de substâncias e insucesso escolar, ao nível da externalização de problemas, mas também reduzir a

probabilidade ao nível da internalização como a baixa auto-estima, ansiedade, solidão e depressão.

A educação pré-escolar assume um papel fundamental neste processo porque permite, na maioria das vezes, a primeira forma de socialização fora do contexto familiar. Para além disso, é também através do jardim de infância que as crianças contactam pela primeira vez com a escola, funcionando este como uma transição para o contexto escolar. Assim, é importante reflectir sobre a importância desta fase de adaptação em que as questões relacionadas com a dimensão social e emocional da criança se destacam.

Como diversos autores referem (e.g. Ladd, 1990) o estatuto social, que advém da aceitação social, preferência social e impacto social de uma criança no grupo de pares, e também as relações de amizade são determinantes na formação da representação, por parte da criança, do conceito de escola. Esta representação afecta quer as atitudes face à escola quer a importância atribuída às aprendizagens e, conseqüentemente, o sucesso académico. É de esperar que crianças sem amigos, rejeitadas, oprimidas ou isoladas socialmente encarem a escola como um ambiente indesejável que não promove bem-estar, reduzindo a assiduidade e aumentando a probabilidade de abandono escolar. A escola será então vista como um ambiente a evitar de forma a anular a probabilidade de confronto com a rejeição e opressão por parte dos pares. Salienta-se que a crença por parte da criança de que é rejeitada favorece o desenvolvimento desadequado a nível psicossocial (Rubin et al., 2006)

Tendo em conta que as actividades lúdicas, principalmente no contexto pré-escolar, são um contexto privilegiado para a comunicação e interação entre pares, é importante actuar na promoção de comportamentos de interacção positiva e na prevenção de comportamentos disruptivos ou de isolamento. Considera-se então que os pares e adultos envolvidos no ambiente escolar e pré-escolar representam um papel importante neste sentido.

As relações entre pares, quer a nível grupal quer a nível diádico, devem ser vistas como uma forma de envolvimento social que contribuem para um aumento da motivação e para um sentimento de pertença.

Segundo Amaro (2007), Seymour Saranson propôs, em 1974, este conceito como central na psicologia comunitária, definindo-o como “o sentimento de que somos parte de uma rede de relacionamento de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender”. Alguns autores têm estudado este sentimento na escola, alertando para a

importância desta ser vista como uma comunidade funcional, não só nas questões relacionadas com problemas de comportamento, mas também na motivação académica, no absentismo escolar e nos resultados escolares (Battistich & Hom, 1997).

Por outro lado, é de salientar que as relações de amizade, numa dimensão diádica, actuam como uma ajuda importante na criação de um sentimento de pertença devido à partilha e apoio mútuos que caracterizam este tipo de relações.

A reflexão neste âmbito passa inevitavelmente pelo papel dos adultos no processo de adaptação das crianças quer ao ambiente escolar quer a um novo contexto social mais complexo com a entrada na educação pré-escolar. Quer os adultos envolvidos no contexto pré-escolar quer os pais constituem agentes de excelência na promoção de comportamentos ajustados à realidade social, dominados por uma interacção positiva, e no desenvolvimento de competências sócio-emocionais que facilitam as interacções entre pares. O principal objectivo deve ser proporcionar à criança um ambiente facilitador no qual ela possa potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, moral e físico. Os adultos devem então ajudar a criança a tornar-se mais consciente dos outros, a interpretar de forma mais adequada as outras crianças e a interagir entre eles de forma positiva.

Neste sentido, a compreensão por parte das crianças acerca dos sentimentos e pensamentos dos outros é um ponto essencial que deve ser explorado com a ajuda dos adultos. Esta competência, associada ao desenvolvimento da teoria da mente, requer a capacidade de tomada de perspectiva do outro e de compreensão de que o outro pode ter crenças diferentes das suas, funcionando assim como elemento facilitador na resolução de conflitos. Vygotsky defende, nesta perspectiva, o desenvolvimento como um produto que resulta das ligações entre a história individual e a história social, enfatizando a importância das características individuais e da rede social em que a criança se insere. A criança deve ser entendida como um indivíduo único que influencia e é influenciada pelo ambiente cultural e social.

Nesta adaptação psicossocial surgem muitas vezes problemas e desajustamentos que se reflectem na vida adulta. O ensino pré-escolar representa um contexto onde estas questões são de extrema importância, dado que implica uma transição para um meio complexo de interacções sociais que são, muitas vezes, vivenciadas pela primeira vez numa realidade menos protegido do que o contexto familiar. Portanto, o jardim-de-infância é um ambiente favorecido para a detecção e intervenção precoce na prevenção de comportamentos desajustados a nível de disrupção e de isolamento. Vieira da Silva,

Veríssimo e Santos (2004) consideram o meio escolar como um palco privilegiado para a observação de comportamentos disfuncionais” (p. 109), reforçando a necessidade da Psicologia do Desenvolvimento investir em planos de prevenção em situações de risco no contexto de inadaptação social precoce.

É de salientar que se considera uma limitação metodológica do estudo o facto do instrumento utilizado para avaliar o tipo e qualidade de jogo revelar apenas a perspectiva das educadoras. Este aspecto prende-se com duas questões importantes. Em primeiro lugar, a possibilidade de enviesamentos decorrentes da própria interacção entre educador-criança e do facto de ser apenas uma pessoa a avaliar os comportamentos das crianças, não existindo a possibilidade de concordância entre observadores. Neste sentido, sugere-se que em futuras investigações a recolha de dados quanto ao tipo de comportamento em actividades lúdicas seja efectuada através da observação por parte de diferentes investigadores, o que permite uma percepção mais rigorosa da realidade.

Outra questão importante neste sentido remete para a probabilidade da perspectiva da educadora diferir da percepção dos pares, levando a que um comportamento considerado negativo pela educadora possa não ter o mesmo impacto no grupo de pares. Assim, uma possibilidade a considerar seria o recurso a um instrumento de medida que avalie directamente a percepção das crianças quanto ao comportamento dos colegas.

No âmbito deste estudo, aponta-se ainda como possibilidade de investigação futura a exploração das implicações do desenvolvimento da teoria da mente, numa perspectiva da cognição social, na dimensão sócio-emocional das crianças, avaliando as suas implicações e relações bidireccionais a nível das interacções lúdicas, uma vez que estas são espaços privilegiados de comunicação, como já foi referido neste estudo.

Por fim, propõe-se como investigação futura a contínua exploração da relação entre as interacções lúdicas das crianças e as relações entre pares, em diferentes culturas e diferentes contextos, como por exemplo fora do ambiente escolar, em ambientes mais informais, no sentido de criar formas de intervenção que permitam promover interacções positivas. Destaca-se, neste sentido, a importância do contexto nas brincadeiras e nas interacções entre pares. Por um lado, seria interessante desenvolver estudos longitudinais que permitam avaliar o impacto do brincar no desenvolvimento sócio-emocional a longo prazo, nomeadamente na adolescência.

Em síntese, esta investigação teve como ponto de partida a importância do brincar e dos contextos lúdicos nas interacções entre pares em idade pré-escolar, uma vez que estes constituem um espaço privilegiado de comunicação e são evidentes os seus

benefícios para o desenvolvimento da criança. Assim, pretende-se com este estudo contribuir, por parte dos pais, professores, educadores e todos os agentes envolvidos na educação das crianças, para uma promoção de interações lúdicas entre pares cada vez mais frequentes e positivas através da estimulação do brincar.

Este aspecto torna-se cada vez mais relevante na medida em que a realidade social se encaminha para uma maior individualização da sociedade, criando cada vez mais contextos em que as crianças interagem menos com os seus pares, principalmente fora do contexto da escola. Assim, é essencial destacar a importância do brincar e das interações entre pares no desenvolvimento das crianças e reflectir sobre os hábitos infantis actuais. Tal como destacam Coplan e Arbeau (2009), as crianças passam uma grande parte do tempo na escola, a fazer os trabalhos-de-casa, envolvidas em actividades estruturadas ou sentadas frente à televisão e ao computador, o que deixa pouco tempo para brincar e interagir de forma livre e natural. Através deste estudo, pretendeu-se evidenciar a importância e benefícios das interações lúdicas positivas e de qualidade.

Referências Bibliográficas

- Amaro, J. (2007). Sentimento psicológico de comunidade: uma revisão. *Análise Psicológica, 1* (XXV), 25-33.
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey (Ed.), *Child's play: developmental and applied* (pp. 9-27). New York: Lawrence Erlbaum.
- Battistich, V & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87* (12), 1997-2001.
- Bjorklund, D. F., & Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: integrating activity, cognition, and education. *Child Development, 69* (3), 604-606.
- Blurton Jones, N. (1972). Categories of child-child interaction. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behaviour* (pp. 97-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: National Association for the Education and Young Children.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York: Guilford Press.
- Curry, N. E., & Arnaud, S. H. (1984). Play in developmental preschool settings. In T. D. Yawkey (Ed.), *Child's play: developmental and applied* (pp. 273-290). New York: Lawrence Erlbaum.
- Dolle, J.-M. (2005). *Para compreender Jean Piaget* (2ª ed). Lisboa: Instituto Piaget (Tradução do original em francês Pour comprendre Jean Piaget. Paris: Dunod, 1997).
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8* (2), 201-219.
- Fantuzzo, J. W., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of play interaction behaviors in young low income children: Penn Interactive Peer Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 105-120.

- Farver, J., & Branstetter, W. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30 (3), 334-341.
- Ferro, A. (1995). *A técnica na psicanálise infantil. A criança e o analista: da relação ao campo emocional*. Rio de Janeiro: Imago.
- Fu, G., & Lee, K. (2007). Social grooming in the kindergarten: the emergence of flattery behavior. *Developmental Science*, 10 (2), 255-265.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-142). New York: Guilford Press.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180-194). New York: Guilford Press.
- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego, su historia y significado. In G. Biermann (Ed.), *Tratado de psicoterapia infantil* (pp. 170-186). Barcelona: Editorial Espaxs.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.
- Lebovici, S. & Soulé, M. (1980). *O conhecimento da criança pela psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, (3), 267-274.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (Version 12)*. Australia: Allen & Unwin.
- Parker, G. P., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings to loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248-2268.

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27 (3), 243-269.
- Peceguina, I., Santos, A. J., & Daniel, J. R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolal. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 479-490.
- Pellegrini, A. D. (1988). Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24 (6), 802-806.
- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development*, 74 (5), 1522-1533.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3 (2), 131-136.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. (2005). Development of play. In J. Valsiner, & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (2nd ed.) (pp. 276-291). London: Sage Publications.
- Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C. L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121 (1), 54-64.
- Persson, G. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14 (2), 206-228.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho: imagem e representação* (3ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed.) (pp. 571-645). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (pp. 693-774). New York: John Wiley & Sons.

- Smith, P. K., & Connolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in pre-school children. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behaviour* (pp. 65-95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2009). Structural descriptions of social transactions among young children: affiliation and dominance in preschool groups. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 195-214). New York: Guilford Press.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Caya, L. R., Newell, W., Krysik, L., Bost, K. K., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36 (3), 326-338.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72 (3), 862-878.
- Vieira da Silva, R., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 109-118.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed). São Paulo: Martins Fontes (Tradução do original em inglês *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978).
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora (Tradução do original em inglês *Playing and reality*. London: Tavistock Publications, 1971).
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180 (4), 489-498.
- Yawkey, T. D. (1984). Selected introductory notes on child's play as developmental and applied. In T. D. Yawkey (Ed.), *Child's play: developmental and applied* (pp. 1-7). New York: Lawrence Erlbaum.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and siblings: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.